



iCOLLE

2009

Mendel
University
of Agriculture
and Forestry
in Brno

90th
anniversary
1919–2009



International Conference of Lifelong Learning 2009
Mezinárodní vědecká konference celoživotního vzdělávání 2009
ICOLLE 2009 8th – 9th September 2009
ICOLLE 2009 8. září – 9. září 2009

PhDr. Dana Linhartová, CSc.

Ing. Lenka Danielová, Ph.D.

Ing. Pavel Máchal, CSc.

Brno 2009

Chairman of the scientific committee of the conference / předsedkyně vědeckého výboru konference:

Prof. PhDr. Gabriela Porubská, CSc.

Faculty of Education UKF in Nitra / Pedagogická fakulta UKF v Nitře

Members of the scientific committee of the conference / členové vědeckého výboru konference:

Doz. Mgr. (Prag) Bozena Himmel, Wiss. Mitarb.

Ruhr – Universität Bochum

Prof. Ing. Jan Mareček, DrSc.

Mendel University of Agriculture and Forestry in Brno / Mendelova zemědělská a lesnická univerzita v Brně

Dr. Habil., Dr. Paed. Vlastimil Polak

Germany / Německo

Management of the conference / vedení konference:

Ing. Pavel Máchal, CSc.

Ing. Lenka Danielová, Ph.D.

PhDr. Dana Linhartová, CSc.

Lifelong Learning Institute MUAF in Brno / Institut celoživotního vzdělávání MZLU v Brně

Chairman of the steering committee of the conference / předseda organizačního výboru konference:

Martin Brandstätter, DiS.

Lifelong Learning Institute MUAF in Brno / Institut celoživotního vzdělávání MZLU v Brně

Members of the steering committee of the conference / členové organizačního výboru konference:

Ing. Iva Houbová

Ing. Martin Příbyl

Ing. Pavla Štěpánková

Lifelong Learning Institute MUAF in Brno / Institut celoživotního vzdělávání MZLU v Brně

Opponent council of the conference / oponentní rada konference:

PhDr. Jana Čihounková

Ing. Lenka Danielová, Ph.D.

Ing. Marie Horáčková

Mgr. Dita Janderová, Ph.D.

Mgr. Petra Kadlecová

PhDr. Dana Linhartová, CSc.

Ing. Pavel Máchal, CSc.

PhDr. Kristina Marešová, CSc..

Language revision / jazyková úprava:

PhDr. Kristina Marešová, CSc.

Ing. Bc. Jana Stehlíková

Graphics revision / grafická úprava:
Lenka Malchrová

Technical revision / technická úprava:
Bc. Richard Hartmann

Editors / editoři:
PhDr. Dana Linhartová, CSc.
Ing. Lenka Danielová, Ph.D.
Ing. Pavel Máchal, CSc.

Lifelong Learning Institute MUAF in Brno
Mendel University of Agriculture and Forestry, Brno
Zemědělská 1, 613 00 Brno, e-mail: czv@mendelu.cz

International scientific conference ICOLLE 2009 is arranged by the Lifelong Learning Institute within the frame of research intention solving id. code VZ: 62156 48904 **Czech economy in the processes of integration and globalization and development of agrarian sector and the sector of services in new conditions of integrated market**, its thematic area 02 **The main tendency in the development of competitive environment in the conditions of integration and globalization processes and adaptation subjects on new conditions on the integrated market**, which is realized due to a financial grant from Ministry of education, youth and sports of the Czech republic.

Institut celoživotního vzdělávání
Mendelova zemědělská a lesnická univerzita v Brně
Zemědělská 1, 613 00 Brno, e-mail: czv@mendelu.cz

Mezinárodní vědecká konference ICOLLE 2009 je Institutem celoživotního vzdělávání pořádána v rámci řešení výzkumného záměru id. kód VZ: 62156 48904 **Česká ekonomika procesech integrace a globalizace a vývoj agrárního sektoru a sektoru služeb v nových podmínkách integrovaného trhu**, jeho tématického okruhu 02 **Hlavní tendence ve vývoji konkurenčního prostředí v podmínkách integračních a globalizačních procesů a adaptace subjektů na nové podmínky integrovaného trhu**, který je realizován za finanční podpory ze státních prostředků prostřednictvím MŠMT ČR.

Publisher / vydavatel: Ircaes s.r.o., Purkyňova 93, Brno
ISBN: 978-80-254-5330-8

Obsah

INTRODUCTORY WORDS / ÚVODNÍ SLOVA	9
Hana Čiháková, Helena Marinková: <i>TRANSFORMATION OF SCHOOLS INTO LIFELONG LEARNING CENTRES / PROMĚNA STŘEDNÍCH ŠKOL V CENTRA CELOŽIVOTNÍHO UČENÍ</i>	14
Jana Čihounková: <i>COACHING AND ITS APPLICATION IN COUNSELLING AND PEDAGOGICAL PRACTICE / KOUČOVÁNÍ A JEHO APLIKACE V PORADENSKÉ A PEDAGICKÉ PRAXI</i>	19
Lenka Danielová, Dana Linhartová, Martin Příbyl, Jana Loukotová: <i>ANALYSIS OF SATISFACTION OF FUTURE TEACHERS WITH CONTENT OF UNIVERSITIES PREPARATION / ANALÝZA SPOKOJENOSTI STUDENTŮ UČITELSTVÍ S OBSAHEM VYSOKOŠKOLSKÉ PŘÍPRAVY</i>	26
Marie Horáčková: <i>STANDARD OF QUALITY SUBJECT TEACHER'S PROFESSION / STANDARD KVALITY PROFESE UČITELE ODBORNÝCH PŘEDMĚTŮ</i>	32
Dita Janderková: <i>PEDAGOGICALLY-PSYCHOLOGICAL SPECIFICITY OF ADULT EDUCATION / PEDAGOGICKO-PSYCHOLOGICKÁ SPECIFIKA VZDĚLÁVÁNÍ DOSPĚLÝCH</i>	40
Petra Kadlecová, Lenka Danielová, Dana Linhartová, Martin Příbyl, Jana Loukotová: <i>TEACHERS' PROFESSIONAL COMPETENCIES AND THEIR PERCEPTION BY TEACHER TRAINEES / PROFESNÍ KOMPETENCE UČITELŮ A JEJICH VNÍMÁNÍ STUDENTY UČITELSTVÍ</i>	47
Dana Linhartová, Lenka Danielová, Martin Příbyl, Jana Loukotová: <i>ON THE SUBJECT OF THE PROFIL OF A GRADUATE IN THE STUDY PROGRAM SPECIALIZATION IN PEDAGOGY AT MUAF OF BRNO / K PROBLEMATICE PROFILU ABSOLVENTA STUDIJNÍHO PROGRAMU SPECIALIZACE V PEDAGOGICE NA MZLU V BRNĚ</i>	54
Pavel Máchal, Veronika Brázdová: <i>NECESSARY ATTRIBUTES OF UNIVERSITY OF THE THIRD AGE / NEZBYTNÉ ATRIBUTY UNIVERZIT TŘETÍHO VĚKU</i>	62
Jan Mareček, Eva Krčálová, Pavel Mach: <i>ENVIRONMENTAL MANAGEMENT AS PART OF FURTHER TRAINING AND EDUCATION OF EDUCATIONALISTS IN TECHNICAL FIELDS / ENVIRONMENTÁLNÍ MANAGEMENT JAKO SOUČÁST DALŠÍHO ODBORNÉHO VZDĚLÁVÁNÍ A VZDĚLÁVÁNÍ PEDAGOGICKÝCH PRACOVNÍKŮ V TECHNICKÝCH OBORECH</i>	69
Kristina Marešová, Jiří Potáček: <i>HAVE NEED PEDAGOGUES OF INFORMATIVE AND ETHICAL EDUCATION? / POTŘEBUJÍ PEDAGOGOVÉ INFORMAČNÍ A ETICKÉ VZDĚLÁVÁNÍ?</i>	73
Miroslava Miklošíková: <i>EDUCATING TEACHERS OF VOCATIONAL SUBJECTS IN THE CZECH REPUBLIC / POSTOJ STŘEDOŠKOLSKÝCH UČITELŮ K TVOŘIVÉMU PEDAGOGICKÉMU STYLU</i>	81

Renáta Myšková: *THE EDUCATION OF ACADEMIC EMPLOYEES – NEW FACTOR OF COMPETITIVENESS / VZDĚLÁVÁNÍ AKADEMICKÝCH PRACOVNÍKŮ – NOVÝ FAKTOR KONKURENCESCHOPNOSTI* **89**

Martin Příbyl, Dana Linhartová, Lenka Danielová, Jana Loukotová: *ANALYSIS OF OFFERS PEDAGOGICAL BACHELOR'S STUDY PROGRAMS AT ILE MUAF / ANALÝZA NABÍDKY BAKALÁŘSKÝCH STUDIJNÍCH PROGRAMŮ IČV V RÁMCI PEDAGOGICKÉHO VZDĚLÁVÁNÍ* **96**

Věra Radváková: *EDUCATION FOR DIFFERENT AGE GROUPS: INTERGENERATIONAL EDUCATION / VYUČOVÁNÍ PRO RŮZNÉ VĚKOVÉ SKUPINY: MEZIGENERAČNÍ UČENÍ* **100**

Jiří Semrád, Milan Škrabal: *ON PREPARATION OF ENGINEERS FOR PEDAGOGICAL ACTIVITY / PŘÍPRAVA TECHNIKŮ NA PEDAGOGICKOU ČINNOST* **108**

Markéta Bauerová: *MOTIVATION IN LIFELONG EDUCATION OF TUTORS / MOTIVACE V DALŠÍM VZDĚLÁVÁNÍ PEDAGOGICKÝCH PRACOVNÍKŮ* **121**

Mojmír Vážanský: *TO OF MEENING EDUCATIONAL NEEDS IN PEDAGOGICAL PRACTICE / K VÝZNAMU VZDĚLÁVACÍCH POTŘEB NEJEN V EDUKAČNÍ PRAXI* **128**

Introductory words

International Scientific Conference ICOLLE 2009 8th – 9th September 2009, Křtiny

The first run of the International Scientific Conference **ICOLLE 2009** (International Conference of Lifelong Education) is being held by the Lifelong Learning Institute of Mendel University of Agriculture and Forestry in Brno to the occasion of the significant jubilee, the 90th anniversary of establishing the Mendel University of Agriculture and Forestry in Brno.

For organisers of the conference and all its participants is a great honour that bulwark of the conference ICOLLE 2009 assumed the minister of education, youth and sports of the Czech republic Miroslava Kopíková.

Mendel University of Agriculture and Forestry in Brno can pride itself on the longest history of agriculture and forestry studies on the Czech lands. It was established in 1919 as the University of Agriculture in Brno and it maintained this name till 1994. Its constitution completed the long term effort to institute an agricultural university in Moravia, which has, from time immemorial, held an important post among the countries with the most developed agricultures in the Central Europe. Since its establishment, it has undergone a range of structural as well as curricula changes, and provided top quality education to more than 20,000 agricultural engineers, 6,500 forestry engineers and 5,500 engineers of economics so as to be employable in a variety of spheres of the national economy and the economic practice. The original education programme drew on the university's two main fields of interest: economics and forestry. Nevertheless, over the time the programme has significantly expanded. Gradually new study programmes were introduced and consequently modified so that they better satisfied the needs and technical orientations of the university graduates.

The Lifelong Learning Institute is a very important part of Mendel University of Agriculture and Forestry in Brno. In spite of the fact that the Institute was established only six years ago, his activity is progressively developing and going big. At the beginning of its establishment, the main aim of the Institute was providing the development of the lifelong learning at the MUAF in Brno and at the University of the Third Age, which is, since the time of its establishment, his important part, through ensuring of educational needs and its contentual and organizational realization.

Decision of the chancellor of MUAF in Brno no. 15/2006, changed the status of Lifelong Learning Institute in Brno in organizational structure of Mendel University of Agriculture and Forestry in Brno. The Lifelong Learning Institute became a university department according to the law about universities no. 111/1998 Collection of laws. Since the time, the main aim of the Institute is participation on providing accredited study programmes and carrying on scientific, research and developing activity.

The Lifelong Learning Institute of Mendel University of Agriculture and Forestry in Brno prepares in its study programme **Specializations in Pedagogy** future teachers of specialized subjects and also teachers of practical subjects and vocational training. The bachelory study branch Teaching specialized subjects is intended, above all, for full-time students

of agricultural, food, ecological, mechanization, economical, forestry, woodworking, horticultural and veterinary specialization, who ponder over their wider achievement on the employment market, especially in the branch of secondary education. This study branch is taught both in full-time and combined study. Graduation of bachelory study branch Teaching of practical subjects and vocational training gives a chance for teachers, who provide training of practical subjects on vocational schools, to acquire pedagogical qualification through the 1st degree university education.

Since the academic year 2008/2009 extended the Lifelong Learning Institute of Mendel University of Agriculture and Forestry in Brno the offer of its bachelory education. The new study programme is called **Technical Expertise and Insurance Business**. This programme is destined for all interested persons, who wants to addict themselves on the employment market as specialists on the position of technical experts while assessing technical and mechanical equipment and also while liquidation of insurance events. Wide spectra of subjects are taught in this programme. These subjects are related to technical equipment at all and also to bacas knowledges about economical principles, which are connected with running of mechanical equipment.

The aim of the International Scientific Conference ICOLLE 2009 is evaluation of contemporary lifelong learning trends and, above all, experience transfer. The general talking points of the conference will be themes about additional vocational education, pedagogical staff education and fathers education.

The focus of the International Scientific Conference ICOLLE 2009 conforms with Long-term intention of educational and scientific, research, developmental, artistic and other creative activity for the branch of universities for the term of 2006 - 2010, with Long-term Intention of MUAF in Brno for the term of 2006 – 2010 and with Development conception of university department of the Lifelong Learning Institute of the MUAF in Brno for the years 2008 – 2013. It tries to achieve a result of Educational strategy for sustainable growth of Czech republic (2008 – 2015).

Ing. Pavel Máchal, CSc.
Head of the LLI

Úvodní slova

Mezinárodní vědecká konference ICOLLE 2009

8. 9. – 9. 9. 2009, Křtiny

První ročník mezinárodní vědecké konference **ICOLLE 2009** (Internationale Conference of Lifelong Education) je pořádán Institutem celoživotního vzdělávání Mendelovy zemědělské a lesnické univerzity v Brně k příležitosti významného jubilea, 90. výročí založení Mendelovy zemědělské a lesnické univerzity v Brně.

Pro organizátory konference a všechny její účastníky je velkou ctí, že záštitu nad konferencí ICOLLE 2009 převzala ministryně školství, mládeže a tělovýchovy ČR Miroslava Kopicová.

Mendelova zemědělská a lesnická univerzita v Brně je nejstarším vysokým zemědělským a lesnickým učením v českých zemích. Byla zřízena v roce 1919 jako Vysoká škola zemědělská v Brně a pod tímto názvem existovala až do roku 1994. Jejím vznikem bylo dovršeno dlouhodobé úsilí o zřízení vysokého zemědělského učení na Moravě, která patří odedávna k zemím s nejvyspělejším zemědělstvím ve střední Evropě. Za dobu svého trvání prošla řadou organizačních i obsahových změn a připravila pro uplatnění v různých sférách národního hospodářství a oblastech hospodářské praxe desítky tisíc odborníků. MZLU v Brně reaguje systematicky na změny národního i mezinárodního prostředí a pružně přizpůsobuje těmto změnám obsah, formy a metody vzdělávání.

Významnou součástí Mendelovy zemědělské a lesnické univerzity v Brně je Institut celoživotního vzdělávání. Přesto, že byl založen teprve před šesti lety, jeho činnost se progresivně rozvíjí a sklízí řadu úspěchů. V začátcích jeho činnosti stěžejním úkolem bylo, prostřednictvím zjišťování vzdělávacích potřeb a jejich obsahové i organizační realizace, zabezpečovat rozvoj celoživotního vzdělávání na MZLU v Brně a na její Univerzitě třetího věku, která je od založení Institutu celoživotního vzdělávání jeho významnou součástí.

Postavení Institutu celoživotního vzdělávání v Brně se v organizační struktuře Mendelovy zemědělské a lesnické univerzity v Brně změnilo Rozhodnutím rektora MZLU v Brně č. 15/2006, kdy se podle zákona o vysokých školách č. 111/1998 Sb. stal Institut celoživotního vzdělávání vysokoškolským ústavem. Od té doby je jeho úkolem podílet se na uskutečňování akreditovaných studijních programů a vykonávat s tím spojenou vědeckou, výzkumnou a vývojovou činnost.

Institut celoživotního vzdělávání Mendelovy zemědělské a lesnické univerzity v Brně ve svém bakalářském studijním programu **Specializace v pedagogice** připravuje budoucí učitele odborných předmětů i učitele praktického vyučování a odborného výcviku středních škol. Bakalářský studijní obor Učitelství odborných předmětů je určen zejména pro prezenční studenty oborů zemědělského, potravinářského, ekologického, mechanizačního, ekonomického, lesnického, dřevařského, zahradnického a veterinárního zaměření, kteří perspektivně uvažují o svém širším uplatnění na trhu práce, zejména v oblasti středního školství. Je vyučován v prezenční i kombinované formě. Absolvování bakalářského studijního oboru Učitelství praktického vyučování a odborného výcviku poskytuje těm, kteří na středních odborných školách zajišťují učební předměty praktické povahy, získat pedagogickou kvalifikaci prostřednictvím vysokoškolského studia 1. stupně.

Od akademického roku 2008/2009 rozšířil Institut celoživotního vzdělávání Mendelovy zemědělské a lesnické univerzity v Brně nabídku svých bakalářských studií o studijní program **Technické znalectví a pojišťovnictví**. Tento je určen všem zájemcům, kteří se chtějí uplatnit na trhu práce jako odborní pracovníci na pozici technických znalců při oceňování technického a strojního zařízení i při likvidaci pojistných událostí. Jeho náplň obsahuje výuku širokého spektra předmětů, vztahující se k technickému zařízení jako celku a základním znalostem ekonomických principů, týkajících se provozu strojního vybavení.

Cílem mezinárodní vědecké konference ICOLLE 2009 je zhodnocení současných trendů celoživotního vzdělávání a transfer zkušeností. Na konferenci budou diskutována témata z oblastí dalšího odborné vzdělávání, vzdělávání pedagogických pracovníků a vzdělávání seniorů.

Zaměření mezinárodní vědecké konference ICOLLE 2009 je v souladu s Dlouhodobým záměrem vzdělávací a vědecké, výzkumné, vývojové, umělecké a další tvůrčí činnosti pro oblast vysokých škol na období 2006 - 2010, s Dlouhodobým záměrem MZLU v Brně pro období 2006 – 2010 a Koncepcí rozvoje vysokoškolského ústavu Institutu celoživotního vzdělávání MZLU v Brně na léta 2008 – 2013. Snaží se též přispět k myšlenkám Strategie vzdělávání pro udržitelný rozvoj ČR (2008 – 2015).

Ing. Pavel Máchal, CSc.
ředitel vysokoškolského ústavu

PROMĚNA STŘEDNÍCH ŠKOL V CENTRA CELOŽIVOTNÍHO UČENÍ

TRANSFORMATION OF SCHOOLS INTO LIFELONG LEARNING CENTRES¹

HANA ČIHÁKOVÁ², HELENA MARINKOVÁ³

Abstrakt

Příspěvek je stručnou informací o IPn MŠMT UNIV 2 KRAJE, který je realizován s podporou ESF a SR ČR. Projekt vznikl v souladu s cíli Strategie celoživotního učení ČR a směřuje k podpoře rozvoje dalšího vzdělávání na středních školách. Střední školy se postupně stanou centry celoživotního učení, proto budou prohlubovány a inovovány potřebné profesní kompetence pedagogických pracovníků škol. Projekt navazuje na již ukončený systémový projekt UNIV realizovaný v letech 2005 - 08. Akronym UNIV, který vznikl na základě plného názvu projektu Uznávání výsledků neformálního vzdělávání a informálního učení v sítích škol poskytujících vzdělávací služby dospělým, se stal v prostředí středních zejména odborných škol určitou značkou, proto je používán v navazujícím projektu.

Klíčová slova

Celoživotní učení, další vzdělávání, střední školy

Abstract

In the paper you will find the short information about the individual national project UNIV 2 REGIONS, which is realised with the support of the European Social Fund and the Czech Estimates. Project was developed in time with the Czech Strategy of the lifelong learning and tends to the support of the development of the further education in secondary schools. The secondary schools will be transformed to the lifelong centres and so it is necessary to innovate teachers' professional competences. Project follows up the system project UNIV which was realised from 2005 till 2008. The acronym UNIV is used also at the new project. It arose from the full name of the project: Recognition of Non-Formal and Informal Learning in the Network of Schools Providing Adult Education and at secondary schools it is used as the symbol for the recognition of the prior learning. It is the reason why it is used also at the new project.

Key Words

Lifelong Learning, further education, secondary schools

¹ Projekt UNIV není projektem výzkumným, ale realizačním. Proto mu požadovaná struktura textu nevyhovuje, leč se jí snaží dodržet.

² Ing. Hana Čiháková, Národní ústav odborného vzdělávání, Praha, Weilova 1271/6, 102 00 Praha 10, hana.cihakova@nuov.cz

³ PhDr. Helena Marinková, Ph.D., Národní ústav odborného vzdělávání, Praha, Weilova 1271/6, 102 00 Praha 10, helena.marinkova@nuov.cz

CÍL

Základním východiskem pro koncipování obou projektů UNIV je idea zapojit střední odborné školy ve vyšší míře do poskytování dalšího vzdělávání. Nyní jsou střední školy převážně uzavřenými institucemi zaměřenými na poskytování počátečního vzdělávání; současně se výrazně snižuje počet žáků nastupujících do středního odborného vzdělávání a hrozí uzavírání některých potřebných oborů, zvláště technických. Při tom je v ČR trvalý nedostatek kvalifikované síly. Statisticky se sice česká dospělá populace ve svém vzdělávání zlepšila, ale ve srovnání s jinými zeměmi stále zaostává.

Šetření Eurostatu (2005) ukázalo, že česká dospělá populace se ve srovnání s ostatními státy EU vzdělává poměrně skromně – ve čtyřech posledních týdnech před dotazováním se v ČR vzdělávalo pouze 5,9 % dospělých, zatímco v zemích EU 11 %. Lisabonský cíl je dosáhnout do roku 2010 nejméně 12,5 % zapojení dospělých do dalšího vzdělávání. Podle posledních výsledků šetření Eurostatu sice došlo k určitému zlepšení, nicméně účast dospělých na dalším vzdělávání stále není dostatečná. Účast na dalším vzdělávání zvyšuje adaptabilitu pracovní síly na měnící se sociální a ekonomické podmínky, stejně jako její profesní mobilitu. K tomu, aby další vzdělávání přinášelo očekávané efekty, je nutné, aby (Novotný, P. Lidské zdroje, celoživotní učení a vzdělávání, in Studia paedagogica, MU 2006):

- nabídka byla flexibilní a odpovídala jak potřebám jednotlivců, tak potřebám trhu práce;
- realizaci dalšího vzdělávání nedocházelo k vytváření nových nerovností;
- další vzdělávání nebylo orientováno pouze ekonomicky, ale směřovalo i do oblastí osobnostního rozvoje;
- bylo dostupné všem.

Široce přístupné programy dalšího vzdělávání musí ve svém pojetí zohlednit jak časové a prostorové bariéry vyplývající z průběhu života a plnění pracovních i rodinných povinností dospělých, tak specifika učení dospělé populace. Programy dalšího vzdělávání musí být do jisté míry individualizované (umožnit volbu a následnou kombinaci různých částí – modulů) a jejich nabídka dostatečně široká. Přitom by měly být výstupy z jednotlivých programů vzájemně kombinovatelné, aby – pokud to lze – umožňovaly propojování jejich výstupů. Pouze takto koncipované programy dalšího vzdělávání umožní, aby jednotlivec získal vzdělání odpovídající jeho skutečným dispozicím a zájmům.

Střední školy v nejbližších letech zažijí obrovský pokles žákovské populace. Nejvíce se pokles dotkne oborů středního vzdělání s výučním listem, tedy SOU, do jejichž 1. ročníků podle Kovařovice a Koutského vstupovalo v roce 2000 56 tisíc žáků, v roce 2006 pouze 46 tisíc a v roce 2015 lze při zachování existujícího trendu očekávat méně než 20 tisíc. Pro řešení této situace nelze použít řešení uplatněné při poklesu populace na základních školách – tedy redukci počtu škol, zde se jedná i o zachování či nezachování určitých oborů vzdělání. Lze očekávat, že řada dosud běžných kvalifikací z počátečního vzdělávání zmizí, protože do oborů počátečního vzdělávání nenastoupí žádní žáci. Příprava na tyto kvalifikace se přesune do oblasti dalšího vzdělávání; zdá se proto vhodné zajistit, aby i v oblasti dalšího vzdělávání působili odborně vybavení profesionálové – dosavadní vyučující těchto oborů – a aby pro tuto pedagogickou činnost byly využívány stávající prostorové a materiální kapacity – tedy střední školy.

Česká populace – i přes poměrně příznivý vývoj v posledních letech – stárne. Zaměstnanost se přitom se zvyšujícím věkem výrazně snižuje (ve věkové skupině 50-54letých je zaměstnáno 82% členů této skupiny, ve věkové skupině 55-59letých pouze 59% členů skupiny, ve věkové skupině 60-64letých pak je zaměstnaných pouhých 21% členů této skupiny – Rabušic). Účast členů věkové skupiny 50+ na dalším vzdělávání činí 32% pro 50-59leté a 12% pro 60-65leté (Rabušic). Přestože stárnoucí populace bude v průběhu let stále

vzdělanější - na základě tohoto tvrzení lze předpokládat její větší ochotu k aktivní účasti na dalším vzdělávání - je nezbytné v dostatečném předstihu „aktivovat populaci staršího věku tak, aby byla schopna úspěšně fungovat na moderním trhu práce v podmínkách společnosti vědění“ (Rabušic).

MATERIÁL A METODY

Projekty UNIV a UNIV 2 KRAJE přináší specifické řešení výše uvedených problémů – využít personální i materiální kapacity středních škol k realizaci dalšího vzdělávání. Střední školy se z institucí poskytujících počáteční vzdělávání postupně proměňují v centra celoživotního učení, ve kterých je a bude nabízena a kvalifikovaně realizována široká paleta modulově vytvořených a postupně vznikajícím standardům Národní soustavy kvalifikací (NSK) odpovídajících programů dalšího vzdělávání.

Ve školách – centrech celoživotního učení – postupně dochází k propojení počátečního a dalšího vzdělávání, jsou zde systematicky shromažďovány informace o nabídce a realizaci programů dalšího vzdělávání, které jsou poskytovány širokému okruhu zájemců, včetně věkové skupiny 50+. Centra celoživotního učení jsou v každém kraji zapojena do sítě, která bude koordinovat vzdělávací aktivity členů sítě tak, aby celková nabídka programů dalšího vzdělávání skutečně pokrývala všechny identifikované vzdělávací potřeby v oblasti dalšího vzdělávání v kraji.

Projekt UNIV

Projekt UNIV byl realizován v letech 2005 – 2008, byl financován ESF a ze státního rozpočtu ČR.

Projektovým cílem v oblasti dalšího vzdělávání byla podpora poskytování dalšího vzdělávání středními a vyššími odbornými školami. V této části projekt navazoval na NÚOV již realizované projekty; projekt KRAJ realizovaný v rámci programu Phare 2000 v Moravskoslezském kraji a projekt CVLK realizovaný za prostředky MŠMT a LK v Libereckém kraji.

Druhým projektovým cílem bylo rozšířit spektrum forem dalšího vzdělávání o uznávání výsledků neformálního vzdělávání a informálního učení.

Do realizace prvního projektového cíle byly zapojeny kraje: Zlínský, Olomoucký, Jihočeský, Ústecký, Karlovarský a Pardubický. K realizaci druhého cíle přistoupily navíc vybrané školy z Moravskoslezského a Libereckého kraje, ve které byly sdruženy do již vytvořených center v projektech Moravskoslezského kraje (Svět vzdělávání) a Libereckého kraje CVLK.

V rámci projektu UNIV bylo vytvořeno dalších šest krajských sítí škol, ve kterých je zapojeno celkově 66 škol. Byly realizovány semináře zaměřené na rozvoj profesních kompetencí pedagogických pracovníků ve školách zapojených do projektu. Dále bylo připraveno celkem 134 modulových vzdělávacích programů dalšího vzdělávání. Byly vytvořeny pracovní skupiny pro přípravu a posuzování hodnotících standardů (zapojení cca 300 osob ze světa práce a škol). Celkově bylo v rámci projektu proškoleny 1491 osob.

Projekt UNIV 2 KRAJE

Projekt UNIV 2 KRAJE navazuje na projekt UNIV, jeho cílem je rozšířit působnost na všech 13 regionů ČR (mimo Prahy). Obecným cílem projektu je proměnit střední školy z institucí poskytujících počáteční vzdělávání v centra realizující Evropský koncept celoživotního učení:

Dílčí cíl 1 Vytvoření a rozvoj sítí škol realizujících evropský koncept celoživotního učení bude realizován prostřednictvím těchto aktivit:

- a. proměnit postupně střední školy zapojené do projektu na základě rozhodnutí příslušných krajských úřadů na instituce poskytující počáteční i další vzdělávání – změna pojetí práce školy, řízení školy, způsobu práce pedagogických pracovníků s klienty i jejich spolupráce, vnější vazby apod.;
- b. vytvářet systematicky a po domluvě s jednotlivými krajskými úřady sítě škol - center celoživotního učení, celkem 13 sítí škol;
- c. připravit pedagogické pracovníky na změnu školy v centrum celoživotního učení, prohloubit, doplnit či inovovat jejich potřebné profesní kompetence.

Dílčí cíl 2 Rozšíření nabídky dalšího vzdělávání na středních školách zapojených do projektu bude realizován prostřednictvím těchto aktivit:

- a. připravit modulově zpracované programy dalšího vzdělávání, které budou respektovat standardy NSK a budou reagovat na potřeby regionálního trhu práce, potřeby regionálního trhu vzdělávání i aktuální společenské potřeby a vzdělávací potřeby jednotlivců či různých cílových skupin;
- b. zachovat obory vzdělání, které zaniknou, resp. nebudou pro nedostatek zájemců otevírány na úrovni počátečního vzdělávání, v oblasti dalšího vzdělávání;
- c. zohlednit v přípravě modulových programů dalšího vzdělávání specifické potřeby věkové skupiny 50+ (tj. 50-65letých obyvatel);
- d. vytvořit a rozvíjet informační systém o nabídce programů dalšího vzdělávání;
- e. podporovat spolupráci center celoživotního učení se sociálními partnery.

VÝSLEDKY A DISKUSE

Vzhledem k tomu, že rok 2009 je prvním rokem řešení projektu UNIV 2 KRAJE, nejsou projektové aktivity ještě realizovány. Projekt je zatím ve fázi příprav na zahájení aktivit. Předpokládáme, že za dobu realizace projektu (42 měsíců) bude proškolen celkem 3 250 pedagogických pracovníků k poskytování dalšího vzdělávání (certifikovaní lektori dalšího vzdělávání), bude připraveno 975 modulových programů dalšího vzdělávání a pilotně ověřeno 325 programů dalšího vzdělávání. Tak se školy stanou otevřenými institucemi, které budou vedle počátečního vzdělávání realizovat různé formy dalšího vzdělávání pro široké spektrum zájemců. Síť škol v každém kraji bude mít vlastní webový systém nabídky programů dalšího vzdělávání. Tyto systémy budou navzájem propojeny a současně budou propojeny s celostátním webem. Součástí projektu je i propagační kampaň směřující k podpoře motivace dospělé populace k zapojení do dalšího vzdělávání.

ZÁVĚR

Realizace konceptu celoživotního učení je dlouhodobou záležitostí; aby byly naplněny všechny jeho žádoucí aspekty, nesmí se týkat pouze oblasti odborného vzdělávání a rekvalifikací, ale jeho nedílnou součástí by se mělo stát i zájmové a občanské vzdělávání. Základními cíli celoživotního učení je:

- osobní rozvoj jednotlivce;
- aktivní občanství;
- sociální inkluze;
- zaměstnanost.

Střední školy jsou podle našeho názoru jedním ze skutečně vhodných míst pro posupné naplňování konceptu celoživotního učení. Domníváme se proto, že je čas, aby o nové roli středních zejména odborných škol uvažovaly i instituce, které zajišťují přípravu pedagogických pracovníků těchto škol. Velkou podporou rozvoje celoživotního učení by v tomto kontextu bylo rozšíření přípravy budoucích pedagogů o základy andragogiky a základy lektorských dovedností.

Literatura

NOVOTNÝ, P. Lidské zdroje, celoživotní učení a vzdělávání, in *Studia paedagogica*, MU 2006

VESELÝ, A. *Společnost vědění jako teoretický koncept*. Sociologický časopis, 2004, č. 4, s. 433–446. ISSN 0038-0288.

RABUŠICOVÁ, M., RABUŠIC, L. (Ed.) *Učíme se po celý život? O vzdělávání dospělých v ČR*. Brno: MU, 2008. 339 s. ISBN 978-80-210-4779-2.

RABUŠICOVÁ, M. in *Studia paedagogica. Vzdělávání dospělých v rámci celoživotního učení*. Sborník prací Filozofické fakulty brněnské univerzity, U 11, roč. 2006

Strategie celoživotního učení. Praha: MŠMT, 2007. 87 s. ISBN 978-80-254-2218-2. ...

Internetové zdroje:

Projekt UNIV [on-line]. [cit. 2009-25-08] <http://www.univ.cz/>

KOČOVÁNÍ A JEHO APLIKACE V PORADENSKÉ A PEDAGICKÉ PRAXI

COACHING AND ITS APPLICATION IN COUNSELLING AND PEDAGOGICAL PRACTICE

JANA ČIHOUNKOVÁ⁴

Abstrakt

Koučování představuje efektivní nástroj osobnostního rozvoje a vedení lidí. Ve firemní praxi koučování již poměrně zdomácnělo, v současné době začíná pronikat i do jiných oblastí života. Příspěvek upozorňuje na možnost využití koučování v oblasti poradenství, vzdělávání a školního prostředí, shrnuje a vyhodnocuje dosavadní zkušenosti se zavedením koučování do nabídky poradenského centra pro studenty.

Klíčová slova

Koučování, poradenství, pedagogická praxe

Abstract

Coaching is very effective tool of developing people, managing and leading. It takes a solidly part of commercial sector and is getting in others part of our lives now. This paper refers to using coaching in counselling, teaching and schools, and resumes our experiences with coaching in counselling centre for students.

Key words

Coaching, counselling, pedagogical practice

Koučování je jednou z velice efektivních metod vedení a rozvoje lidí, stále více firem ji v dnešní době implementuje do své firemní kultury. Firemní praxe však zdaleka není jedinou možnou aplikační oblastí koučinku, ve které je možné jeho metod s úspěchem využívat.

V nové strategii ve vzdělávání, podníčené reformou vzdělávací soustavy ČR, jejíž principy najdeme zakotvené v *Bílé knize a Dlouhodobém záměru vzdělávání a rozvoje výchovně vzdělávací soustavy ČR* a ve školském zákoně (*zákon č. 561/2004 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání*), najdeme velký důraz kladený na rozvoj klíčových kompetencí, jejich vazby na vzdělávací obsah a následné uplatnění získaných dovedností a vědomostí v praxi. Najdeme zde také požadavek na vnitřní reformu školy, apely k posílení vnitřní autonomie škol a především k proměně úlohy pedagogických pracovníků, kteří jsou chápáni jako nositelé změn. Reforma tak představuje příležitost k rozvoji tvůrčího potenciálu pedagogů. Práce s ním, ale hlavně celé zavádění a řízení změn v prostředí školy je oblastí, ve které může být koučink užitečný. Stanovování cílů, strategií, ale především rozvoj motivace a výkonnosti pedagogických pracovníků jsou oblasti, ve kterých je koučování velice užitečným a efektivním nástrojem.

Díky Rozvojovému projektu MŠMT na rok 2009 s názvem Rozvoj VŠ poradenství v ČR, do kterého je včetně Mendelovy zemědělské a lesnické univerzity v Brně (dále jen MZLU v Brně) zapojeno celkem 8 univerzit, dochází v současné době k zavádění koučování do oblasti vysokoškolského poradenství.

⁴ PhDr. Jana Čihounková, e-mail: cihounko@mendelu.cz, Institut celoživotního vzdělávání MZLU v Brně, Zemědělská 1, 613 00 Brno, tel.: 545 135 221

CÍL

Cílem příspěvku je seznámit stručně čtenáře s hlavními principy koučování, upozornit na jeho možné aplikace mimo firemní praxi, zejména do oblasti vzdělávání a poradenství. Dále provést půlroční zhodnocení zkušeností s koučinkem aplikovaným v rámci vysokoškolského poradenství a vyvodit z něj případné konsekvence pro další činnost poradenského centra při ICV MZLU v Brně.

MATERIÁL A METODY

Základními metodami použitými při tvorbě příspěvku byla analýza a kritické čtení odborných textů, jejich komparace s vlastními zkušenostmi z absolvovaného výcviku v koučování a z realizací koučovacích sezení, a následná syntéza těchto informací do teoretické části článku.

Pro získání zpětné vazby z jednotlivých koučovacích sezení a vyhodnocení spokojenosti studentů s nabízenou službou, byl sestaven hodnotící dotazník administrovaný klientům poradenského centra po absolvování koučovacího sezení. Dotazník obsahoval 6 identifikačních otázek (věk, pohlaví, ročník studia apod.), dále 17 otázek týkajících se očekávání a přínosu absolvovaného koučovacího sezení pro daného klienta a prostor pro další náměty a připomínky. Osm otázek bylo otevřených, vyžadovaly tedy volné odpovědi klienta, ve zbývajících škálovacích otázkách vyjadřovali respondenti svoji spokojenost na pětibodové škále (např. od naprosto nesouhlasím po naprosto souhlasím). Dotazníky byly zpracovány do databáze, jednotlivé otázky vyhodnoceny nejčastěji pomocí deskriptivní statistiky, v případě volných odpovědí pak obsahovou analýzou.

VÝSLEDKY A DISKUSE

Definice koučování

Koučování se stalo v poslední době docela moderním a hodně používaným termínem. Co ale vlastně znamená? Asi nejstručnější, ale poměrně výstižnou definicí koučování je definice, Timothy Gallweye (2004), podle které **koučování uvolňuje potenciál člověka a umožňuje mu tak maximalizovat jeho výkon**. S touto definicí se můžeme setkat také ve formě jednoduchého vzorce $V = P - I$, ze kterého vyplývá, že výkon rovná se potenciál mínus interference (vnitřní bariéry, rušivé prvky). Co z toho plyne? Že vše, co potřebujeme, máme v sobě. Jediné, co nám brání využívat náš potenciál či podávat lepší výkon, jsou bariéry, na jejichž odstranění se koučování zaměřuje. To se daří, jsou-li naplňovány **základní principy** koučinku, kterými jsou **důvěra, uvědomění a odpovědnost** (tzv. DUO). S důvěrou v sebe lidé myslí samostatně, uvědomují si více možností při řešení problémů a přijímají odpovědnost za výsledek. Koučování přináší pozitivní výsledky zejména proto, že vytváří mezi koučem a koučovaným **vztah vzájemné podpory** a využívá specifické prostředky a styl komunikace, jejímž základem jsou otevřené otázky. Můžeme také říct, že koučování, spíše než by něčemu učilo, **pomáhá učit se**. Koučovaný nezískává fakta od kouče, ale s pomocí kouče je sám nalézá. Prvořadý je samozřejmě cíl, kterým je lepší výkon. To, co nás zajímá, je, jak tohoto cíle co nejlépe dosáhnout (Whitmore, 2007).

Výhody koučování

Obecně formulované výhody, které s sebou zavedení koučování jako stylu vedení a součást firemní kultury přináší stručně a přehledně shrnují Fleming a Taylor (2005).

Výhody pro koučovaného:

- učí se od těch, které zná a jimž důvěřuje,
- učí se ve známém prostředí dvou lidí,

- rozvíjí dovednosti, které potřebuje v současném zaměstnání a které mu budou prospěšné i v dalších zaměstnáních,
- neztrapní se ani v případě, že udělá nějakou hloupou chybu,
- nikdy se nepřestane učit a rozvíjet.

Výhody pro tým a kouče-manažera:

- ujasnění cílů, kterých je nutno dosáhnout,
- zaměření lidí správným směrem,
- zlepšení dovedností členů týmu,
- vytvoření bližšího vztahu,
- objevování nových možností pomoci ostatním lidem,
- zpětná vazba od ostatních,
- vidí, jak se ostatní zlepšují.

Výhody pro organizaci:

- upevnění vzájemných vztahů mezi jednotlivci – předávají si znalosti, dovednosti a zkušenosti, takže se od sebe vzájemně hodně naučí,
- vytvoření řady příležitostí naučit se víc z reálných pracovních zkušeností,
- úspora času, který by jinak zaměstnanci trávili na různých kurzech a seminářích,
- finančně úsporný způsob rozvíjení lidí,
- vytváření pracovního prostředí, ve kterém se všichni neustále zdokonalují a vzájemně podporují,
- zlepšení kvality práce.

Uplatnění koučování v pedagogické praxi

Kde a kdy můžeme koučování využít ve škole či při vzdělávání obecně? Příležitostí je celá řada, některé z nich již byly zmíněny v předchozím textu, další možnosti uplatnění uvádí Horská (2009):

- **Plánování** činností, aktivit, **realizace projektů**, řešení problémů, **vyhodnocování** činností (evaluace a autoevaluace).
- **Zvyšování efektivnosti** pedagogických pracovníků či projektového týmu, profesní rozvoj učitelů (zaměstnanců) a **plánování** jejich **osobnostního a profesního růstu**.
- **Zavádění nových systémových prvků** do výuky, v případě středních a základních škol tvorba a ověřování ŠVP.
- Uplatňování **modelu excellence** EFQM vycházejícího z přístupu TQM (Total Quality Management), který se zaměřuje na růst školy.
- Koučování členů **akademického senátu** či žákovské samosprávy či školního parlamentu.
- Koučování při **volbě povolání**, plánování budoucnosti žáků či studentů.
- **Koučování ve výuce** představuje širokou řadu možností využití - sportovním tréninkem a zvyšováním výkonu počínaje, přes výuku cizích jazyků, prováděné skupinovou formou až po individuální koučování s cílem zlepšit studijní výsledky či zefektivnit proces učení, nebo koučování žáků/studentů mimořádně nadaných nebo naopak těch se speciálními potřebami. Koučování je samozřejmě vhodné používat u žáků zralejších, kteří jsou schopni převzít odpovědnost za vlastní učení i jeho výsledky a pracovat na svém vývoji. Koučovat je možné žáky při přípravě k maturitě, přípravě na přijímací řízení na vysokou školu, při přípravě ke státnicím či při psaní bakalářské nebo jiné závěrečné práce.

Koučování je postaveno na konstruktivistických základech a **konstruktivistický model výuky** (Horská, 2009) vychází z předpokladu, že žák si lépe osvojí poznatek,

ke kterému dospěje sám svou vlastní aktivitou, tj. že je schopen budovat své poznání na základě své vlastní zkušenosti, žák se stává **subjektem procesu poznávání**.

Koučování, které poskytuje žákům vysokou míru autonomie a osobní odpovědnosti při plnění úkolů a umožňuje jim plně rozvinout svůj potenciál, se ukazuje jako velice efektivní způsob **řízení učení** žáků a studentů. Při koučování převádí učitel větší míru odpovědnosti a iniciativy na svoje studenty s tím, že plně důvěřuje jejich schopnosti problém efektivně vyřešit, jeho role spočívá v **motivování studentů a facilitaci procesu učení**.

- **Akční plánování** má také významné uplatnění při koučování, protože již samotnou svojí podstatou vybízí ke koučování, neboť je shodně s ním, založeno na dotazování. Akční plány mohou využívat jako účinný nástroj učitelé při definování a dosahování výkonových a rozvojových cílů, můžeme s jejich pomocí nacházet možnosti realizace změn ve škole apod. (Horská, 2009).

Akční plány využíváme v Poradenském centru pro studenty při ICV MZLU v Brně také v rámci kariérového poradenství, přičemž zejména v rámci prvních dvou etap akčního plánování je velice vhodné používat koučovací otázky.

Oblasti v prostředí školy, či vzdělávací instituce obecně, ve kterých lze akční plánování s úspěchem využívat, přehledně shrnuje Horská (2009):

- Vypracování plánu evaluačních/autoevaluačních aktivit.
- Zpracování strategického plánu školy/instituce na delší období.
- Vymezení rozvojového plánu školy.
- Zkoumání dostupných nástrojů k řízení změny ve škole.
- Rozvoj dovedností pedagogických pracovníků.
- Podpora studentů/žáků mimořádně nadaných a těch se speciálními vzdělávacími potřebami.
- Vyřešení konkrétního problému.
- Vypracování konkrétní strategie k dosažení náročnějších cílů.

Koučování v rámci poradenství na MZLU v Brně

V roce 2009 bylo díky podpoře centralizovaného rozvojového projektu s názvem Rozvoj VŠ poradenství v ČR na třech brněnských univerzitách – MZLU v Brně, Masarykově univerzitě a Vysokém učení technickém v Brně, zavedeno do nabídky poradenských center pro studenty individuální koučování. Samotné nabídce koučovacích sezení předcházelo absolvování výcviku v koučování poradenskými pracovníky, odkoučování a supervize předepsaného počtu sezení, propagace nově nabízené služby a workshop pro studenty poskytující základní informace i prvotní zkušenost s koučkem. Po každém individuálním koučovacím sezení vyplňuje koučovaný pro získání zpětné vazby a zajištění kvality poskytovaných služeb hodnotící dotazník. V rámci hodnocení dosavadního řešení projektu spojeného s polovinou doby jeho trvání jsme sesbírali dosud vyplněné dotazníky, vyhodnotili je a zde předkládáme některé výsledky, které z prvotního šetření vyplývají.

První informací, která nás zajímala, bylo, jací studenti vlastně na koučování přišli. Hodnotící dotazníky jsme získali celkem od 31 studentů, z nichž bylo 14 žen (45 %) a 17 mužů (55 %). Můžeme také říci, že většina studentů přicházejících na koučování jsou studenti ve čtvrtém (23 % z celkového počtu respondentů) a pátém ročníku (39 % z celkového počtu respondentů) studia, což je, vzhledem k náročné situaci spojené s ukončováním studia (státní závěrečné zkoušky, psaní diplomových prací) a volby další budoucnosti, pochopitelné. Od studovaného ročníku se pak odvíjí i věk koučovaných studentů, kterým bylo nejčastěji 24 a 25 let, 5 studentů svůj věk neuvedlo.

Dalším, na co jsme se studentů v dotazníku ptali, bylo, z jakých důvodů se koučinku zúčastnili. Tato otázka vyžadovala od respondentů volnou odpověď, důvody, které z obsahu výpovědi vyloučily jsou následující (tabulka 1).

Tabulka 1: Důvody účasti na koučinku

Uváděný důvod	Počet odpovědí	%
Seznámení s koučkem	13	42
Pomoc s řešením problému	9	29
Osobní rozvoj	5	16
Dosažení cíle	4	13
Celkem	31	100

Zdroj: Vlastní tvorba

Následující otázky se týkaly absolvovaného sezení, jeho přínosu a vlivu na odhodlání věci řešit a pocitu kompetentnosti. Studenti odpovídali na škále od 1 do 5 (1 = vůbec nesplnilo/minimálně/vůbec; 5 = převýšilo očekávání/ maximálně přínosné/na maximum). Vyhodnocení těchto 4 otázek uvádíme v tabulce 2.

Tabulka 2: Dotazy týkající se absolvovaného sezení

Otázka		Varianty odpovědí				
		1	2	3	4	5
Nakolik setkání splnilo Vaše očekávání?	počet	0	0	2	19	10
	%	0	0	6,5	61,2	32,3
Nakolik hodnotíte setkání jako přínosné?	počet	0	2	6	11	12
	%	0	6,5	19,4	35,5	38,7
Nakolik vzrostlo Vaše odhodlání problém řešit/dosáhnout cíle?	počet	0	4	6	11	10
	%	0	12,8	19,4	35,5	32,3
Nakolik se cítíte kompetentnější problém řešit/dosáhnout cíle?	počet	0	7	5	10	9
	%	0	22,6	16,1	32,3	29,0

Zdroj: Vlastní tvorba

V dalších otázkách jsme se studentů ptali, co konkrétně z absolvovaného koučovacího sezení považují za nejprínosnější (výsledky viz. tabulka 3) a co by doporučovali na koučovacím sezení změnit (výsledky uvádíme v tabulce 4). (Tyto otázky vyžadovali od respondentů volné odpovědi.)

Tabulka 3: Největší přínos koučování

Uváděný přínos	Počet odpovědí	%
Vyřešení problému/realizace cíle	7	22,6
Přístup kouče	6	19,4
Seznámení s koučkem	5	16,1
Změna pohledu na věc	5	16,1
Srovnání myšlenek	5	16,1
Bez odpovědi	3	9,7
celkem	31	100

Zdroj: Vlastní tvorba

Tabulka 4: Doporučení na změny

Uváděný přínos	Počet odpovědí	%
Nic (spokojen)	13	41,9
Opakované sezení	7	22,6
Širší záběr	1	3,2
Bez odpovědi	10	32,3
celkem	31	100

Zdroj: Vlastní tvorba

Tabulka 3, ze které vyplývá, že vyřešení problému či realizaci cíle pokládá za hlavní přínos po prvním absolvovaném sezení 22,6 % studentů, dokladuje efektivitu koučování. Potěšující jsou pro nás výsledky vyplývající z tabulky 4, tj. že cca 42 % studentů by na koučovacím sezení nic neměnili, byli s ním zcela spokojeni, a dalších asi 23 % studentů by změnu uvítalo pouze v možnosti využít koučovací sezení opakovaně.

V poslední otázce, jejíž vyhodnocení v příspěvku zmíníme, jsme se studentů ptali, jak hodnotí koučovací setkání v několika oblastech a to: způsob organizace, technické a prostorové zajištění, časový prostor věnovaný setkání a celkový přístup kouče. Respondenti hodnotili setkání v daných oblastech na pětibodové škále od „naprosto nedostačující“ po „výborný“. Výsledky shrnuje tabulka 5.

Tabulka 5: Hodnocení setkání v daných oblastech

Otázka		Varianty odpovědi				
		1	2	3	4	5
Způsob organizace	počet	0	0	4	11	16
	%	0	0	12,9	35,5	51,6
Technické a prostorové zajištění	počet	0	0	5	11	15
	%	0,0	0,0	16,1	35,5	48,4
Časový prostor věnovaný setkání	počet	0	10	4	8	9
	%	0,0	32,3	12,9	25,8	29,0
Celkový přístup kouče	počet	0	0	2	11	18
	%	0,0	0,0	6,5	35,5	58,1

Zdroj: Vlastní tvorba

Z tabulky 5 vyplývá, že skutečností, kterou studenti považují za nedostačující (varianta odpovědi 2), je časový prostor věnovaný setkání. Za ten je shodně s terapeutickou praxí považováno 50 minut na jedno sezení. Současná situace je taková, že v případě potřeby poskytujeme studentům i možnost zúčastnit se koučinku opakovaně, limitování jsme v tomto případě finančními prostředky projektu a časovými možnostmi poradenských pracovníků-koučů.

ZÁVĚR

Koučování není pouze metodou využitelnou na úrovni vrcholového managementu a ve firemní praxi. Své uplatnění může najít v rámci vedení a provozu školy či vzdělávacího zařízení i v oblasti poradenství. Využití koučování v prostředí školy je příležitost, jak zavést do pedagogické praxe inovativní způsob práce umožňující zvyšovat kvalitu a řídit změny ve vzdělávání. Postupy používané v rámci koučování mohou zkvalitnit a zefektivnit komunikaci a spolupráci jak mezi pedagogy navzájem tak i v rámci výukové interakce učitel-student a přispět k lepšímu sebepoznání i rozvoji potenciálu obou stran.

Zkušenosti poradenských pracovníků, kteří v rámci zapojení do projektu Rozvoj VŠ poradenství v ČR nově koučování studentům nabízejí, jsou pozitivní. V nabídce se budeme snažit koučovací sezení ponechat i v příštích letech. Na základě předběžného vyhodnocení zpětnovazebních hodnotících dotazníků, které studenti po absolvovaném koučovacím sezení vyplňují, můžeme konstatovat, že jsou s nabízenou službou spokojeni a hodnotí ji jako přínosnou. V nadcházejícím zimním semestru se zaměříme na intenzivnější propagaci koučování v rámci poradenství pro studenty, vyhodnocení spokojenosti pak znovu detailněji provedeme po ukončení zimního semestru.

Příspěvek je součástí řešení Rozvojového projektu na rok 2009 C30/1 Rozvoj VŠ poradenství v ČR, jehož hlavním koordinátorem je Vysoká škola ekonomická v Praze.

Literatura

Dlouhodobý záměr vzdělávání a rozvoje výchovně vzdělávací soustavy ČR. Praha: MŠMT, 2007, 2005 [on-line]. [cit. 2009-7-20] <http://www.msmt.cz/ministerstvo/dlouhodoby-zamer-vzdelavani-a-rozvoje-vzdelavaci-soustavy-cr>.

FLEMING, I., TAYLOR, A. J. D. *Koučink. Management do kapsy* 2. 1. vyd. Praha: Portál, 2005. 112 s. ISBN 80-7367-009-7.

GALLWEY, W. T. *Tajemství vysoké pracovní výkonnosti. Metoda Inner Game*. 1. vyd. Praha: Management Press, 2004. 255 s. ISBN 80-7261-115-1.

HORSKÁ, V. *Koučování ve školní praxi*. 1. vyd. Praha: Grada Publishing, 2009. 176 s. ISBN 978-80-247-2450-8.

Národní program rozvoje vzdělávání v ČR; Bílá kniha. Praha: MŠMT, 2001 [on-line]. [cit. 2009-7-20] <http://aplikace.msmt.cz/pdf/bilakniha.pdf>.

WHITMORE, J. *Koučování. Rozvoj osobnosti a zvyšování výkonnosti*. 2. rozšířené vyd. Praha: Management Press, 2007. 185 s. ISBN 978-80-7261-101-0.

Zákon č. 561/2004 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon).

ANALÝZA SPOKOJENOSTI STUDENTŮ UČITELSTVÍ S OBSAHEM VYSOKOŠKOLSKÉ PŘÍPRAVY

ANALYSIS OF SATISFACTION OF FUTURE TEACHERS WITH CONTENT OF UNIVERSITIES PREPARATION

LENKA DANIELOVÁ⁵, DANA LINHARTOVÁ⁶, MARTIN PŘIBYL⁷,
JANA LOUKOTOVÁ⁸

Abstrakt

Příspěvek popisuje problémy přípravného vzdělávání učitelů v souvislosti s tvorbou Profesionálního standardu učitele, s orientací na problémy obsahu studijních programů. V druhé části příspěvek seznamuje s výsledky interního výzkumného šetření, jehož součástí byla rovněž otázka spokojenosti studentů se získáním teoretických znalostí a praktických dovedností v průběhu studia, a také otázka koordinace těchto dvou složek ve studijním programu.

Klíčová slova

Výzkumný projekt, studijní program, studium učitelství

Abstract

The article deals of problems of basic teacher education in context with Professional standard of teacher. The article is intent on problems content concerning form of education programme. In second part the article shows results of science and research projects. This project consists of problems of theoretical knowledge and practical skills deal with during education and also problems with their coordination in education programme.

Key words

Science and research project, education programme, student teacher

Jedním z důležitých posláních Institutu celoživotního vzdělávání MZLU v Brně je příprava budoucích učitelů odborných předmětů a učitelů praktického vyučování a odborného výcviku v bakalářském studijním programu Specializace v pedagogice. Výuka v tomto studijním programu je orientována na získání teoretických znalostí, ale také praktických dovedností nezbytných pro výkon povolání učitele na SOŠ a SOU.

Od roku 2008 se ICV MZLU v Brně účastní interního vědeckovýzkumného projektu Analýza vzdělávacích potřeb studentů ICV MZLU v Brně vzhledem k možnostem vzdělávací instituce a požadavkům praxe. Jedním ze specifických úkolů tohoto projektu je zhodnocení

⁵ Ing. Lenka Danielová, Ph.D., e-mail: lenka.danielova@mendelu.cz, Institut celoživotního vzdělávání MZLU v Brně, Zemědělská 1, 613 00 Brno, tel.: 545 135 201

⁶ PhDr. Dana Linhartová, CSc., e-mail: dlinhart@mendelu.cz, Institut celoživotního vzdělávání MZLU v Brně, Zemědělská 1, 613 00 Brno, tel.: 545 135 220

⁷ Ing. Martin Příbyl, e-mail: pribyl@mendelu.cz, Institut celoživotního vzdělávání MZLU v Brně, Zemědělská 1, 613 00, Brno, tel.: 545 135 006

⁸ Bc. Jana Loukotová, e-mail: LoukotovaJ@yahoo.com, Institut celoživotního vzdělávání MZLU v Brně, Zemědělská 1, 613 00, Brno, tel.: 545 135 231

kvality bakalářských studijních programů i vzdělávacích programů dalšího odborného vzdělávání a poradenské činnosti na ICV MZLU v Brně prostřednictvím rozboru vzdělávacích potřeb a požadavků praxe.

CÍL

Cílem tohoto příspěvku je popsat problémy přípravného vzdělávání učitelů s orientací na problémy obsahu studijních programů. Seznámit s částí výsledků výzkumného šetření studentů učitelství na ICV MZLU v Brně uskutečněného v rámci interního vědecko-výzkumného projektu.

MATERIÁL A METODY

Analýza vzdělávacích potřeb studentů studijního programu Specializace v pedagogice byla uskutečněna prostřednictvím pedagogického výzkumu, dotazníkovou technikou. Studentům byl v elektronické podobě předložen dotazník s převážně v uzavřené formě formulovanými otázkami. Respondenti odpovídali na otázky týkající se obsahu studia, jeho struktury, důvodů volby konkrétního typu studia. Druhá část dotazníku obsahovala otázky hodnotící význam jednotlivých klíčových kompetencí získaných studiem i vlastní klasifikaci těchto schopností, návyků a dovedností. Během výzkumu bylo osloveno 71 studentů studijního oboru Učitelství odborných předmětů (UOP) a 102 studentů studijního oboru Učitelství praktického vyučování a odborného výcviku (UPVOV). Výsledky získané dotazníkovým šetřením byly zapsány do kontingenční tabulky a byl proveden test nezávislosti chí-kvadrát pro kontingenční tabulku. V případě zjištění závislosti znaků byl k určení míry intenzity závislosti, použit Pearsonův koeficient korelace.

V příspěvku byly použity také základní metody vědecké práce, především analýza, syntéza a komparace.

VÝSLEDKY A DISKUSE

V současné době probíhá velmi živá diskuse nad tvorbou Profesního standardu učitele. Tento standard je chápán jako určitý rámec žádoucích kompetencí a činností v navrhovaných ukazatelích. Popisuje žádoucí stav, reálně dosažitelný za podmínky, že bude vytvořena systémová podpora učitelů ve zvyšování kvality jejich práce. (Rýdl, a kol., 2009)

Tento standard by měl sloužit také:

- k ujasňování nutnosti proměny pojetí profese učitele (jeho role a kompetence),
- k ujasňování toho, jak by měli být učitelé vzdělávání tak, aby byli schopni zvládnout všechny nové požadavky, které jsou na ně kladeny,
- k tomu, aby bylo možné plánovat a realizovat kvalitní přípravné vzdělávání, ale i uskutečňovat další vzdělávání v souladu s požadavky učitelské profese,
- k tomu, aby noví zájemci o profesi měl informace o tom, jak může vypadat profesní a kariérní růst,
- atd.

V souvislosti s tvorbou Profesního standardu kvality učitele je diskutována mimo jiné otázka kvality přípravy budoucích učitelů.

Jak uvádí Vašutová (2004), problémy ve vzdělávání učitelů lze rozdělit do několika skupin. Jsou to problémy odpovídajícího obsahu studijních programů učitelství, vlastní vysokoškolské výuky, kvality uchazečů a formování jejich postojů k učitelské profesi.

K problémům odpovídajícím obsahu studijních programů učitelství řadíme zejména:

- snaha o prosazování akademického obsahu na úkor aplikačního a praktického,
- preference oborového studia před pedagogicko-didaktickým,
- nepřiměřený poměr teoretické a praktické výuky,

- odklon teoretické výuky od reálných potřeb praxe.

V další části příspěvku bude věnována pozornost zejména problematice poměru teoretické a praktické výuky v přípravném vzdělávání studentů učitelství. Noví absolventi nejsou ještě zcela plnohodnotní učitelé. Vysokoškolská příprava jim poskytne základní bázi znalostí a dovedností, na které mohou efektivně navázat zkušenostmi získanými až v učitelské praxi. V obsazích studijních programů učitelství převažuje teoretická, pedagogická a didaktická příprava nad praktickou. Je dobré si uvědomit, že studenti musí být dobře vybaveni teoretickými znalostmi, které jsou následně oporou kvalifikovaného výkonu profese, a které již jako takové v dalším vzdělávání nezískají. Tyto teoretické znalosti musí však odpovídat konceptu profese a nesmí být odtrženy od profesní reality. Jak vyplynulo z výzkumného záměru Rozvoj národní vzdělanosti a vzdělávání učitelů v evropském kontextu (1999 – 2003) (Vašutová, 2004), tři čtvrtiny oslovených učitelů uvedlo, že při své přípravě na vysoké škole postrádali aplikace a odpovídající rozsah praxí, teorie byla převažující.

Často je prezentován požadavek rozšíření pedagogické praxe ve studijních programech. S tímto názorem lze souhlasit jen do jisté míry. Pokud rozšíříme pedagogickou praxi ve studijních programech, bude to na úkor teoretické přípravy studentů a vystavujeme se tím nebezpečí absence připravenosti absolventů na teoretickou reflexi.

Analýza vzdělávacích potřeb studentů ICV MZLU v Brně

V rámci interního vědecko - výzkumného projektu Analýza vzdělávacích potřeb studentů ICV MZLU v Brně vzhledem k možnostem vzdělávací instituce a požadavkům praxe, realizovaného na ICV, byli osloveni také studenti studijního programu Specializace v pedagogice. Popis výzkumného souboru je uveden v tabulce 1. Jak je patrné z tabulky, mezi odpovídajícími převažovali studenti kombinované formy studia, zejména ženy. Návratnost dotazníků činila 52 %.

Při konstrukci dotazníků jsme vycházeli mimo jiné z těchto výzkumných otázek:

Je příprava budoucích učitelů na ICV zaměřena na budoucí profesi učitele?

Odpovídá vysokoškolská příprava současným požadavkům kladeným na tuto profesi?

	počet oslovených studentů	počet vyplněných dotazníků	návratnost dotazníků (%)	forma studia		pohlaví	
				prez.	komb.	muž	žena
UOP*	71	41	58	3	38	12	29
UPVOV*	102	49	48	19	30	13	36
celkem	173	90	52	22	68	25	65

Tabulka 1: Popis výzkumného souboru

Zdroj: Vlastní tvorba

**UOP = Učitelství odborných předmětů*

**UPVOV = Učitelství praktického vyučování a odborného výcviku*

Otázky 14,15,16 dotazníku byly zaměřeny na obsah studijního programu. Respondenti byli elektronickou formou, v prostředí UIS (univerzitní informační systém MZLU v Brně), dotazováni na to, zda získají podle jejich názoru po ukončení studia, ucelenou strukturu teoretických vědomostí, praktických dovedností a návyků. Rovněž vyjadřovali svůj názor na propojenost teoretické výuky a tím i získání teoretických znalostí s praktickými dovednostmi a návyky.

Pro zpracování výsledků byly formulovány tyto předpoklady:

- předpokládáme významnou rozdílnost názorů mezi studenty prezenční a kombinované formy studia,

- předpokládáme významnou rozdílnost názorů v závislosti na věku respondentů,
- předpokládáme významnou rozdílnost názorů v závislosti na délce pracovní praxe respondentů.

Výsledky průzkumu byly zpracovány do kontingenční tabulky. Původním záměrem bylo provést analýzu závislosti kvalitativních znaků prostřednictvím nástrojů čtvercové kontingence. Test nezávislosti chí-kvadrát nebylo možné použít, protože ve více než 20 % polí kontingenční tabulky jsou očekávané četnosti menší než 5 a v některém poli je očekávaná četnost menší než 1. (Chráska, 2007)

Jak vyplývá z tabulky 2, u studentů studijního oboru učitelství odborných předmětů (UOP) i studentů studijního oboru učitelství praktického vyučování a odborného výcviku (UPVOV) převažuje spokojenost se získáním ucelené struktury teoretických vědomostí v průběhu studia (39 odpovědí ze 40 u studentů UOP a 47 ze 48 u studentů UPVOV). Studenti UOP jsou sice spokojeni, ale převažuje pouze částečná spokojenost (23 jen částečně spokojených, 16 spokojených bez výhrad), u studentů UPVOV převažuje spokojenost bez výhrad (26), oproti částečné spokojenosti (21).

Tabulka 2: Zjištěné četnosti odpovědí studentů na otázku získání ucelené struktury teoretických vědomostí z odborných disciplín.

Možnosti odpovědí:	ano, bez výhrad		ano, ale jen částečně		ne, jsem zklamán/a		nedovedu posoudit		vůbec ne	
Délka pracovní praxe:	UOP	UPVOV	UOP	UPVOV	UOP	UPVOV	UOP	UPVOV	UOP	UPVOV
0 – 1	4	11	12	5	0	0	0	0	0	0
1 - 5	4	5	8	5	1	0	0	0	0	0
6 - 10	2	4	0	5	0	0	0	0	0	0
11 - 15	3	1	0	3	0	0	0	1	0	0
16 - 20	0	1	1	3	0	0	0	0	0	0
21 - 25	2	1	1	0	0	0	0	0	0	0
26 a více	1	3	1	0	0	0	0	0	0	0

Zdroj: Vlastní tvorba

Se získáním ucelené struktury praktických dovedností a návyků je rovněž spokojena převážná většina studentů obou typů studijních oborů, kteří dotazník vyplnili. U obou studijních oborů ovšem ubyla plná spokojenost oproti částečné spokojenosti, jak ukazuje tabulka 3 (UOP 29 jen částečně spokojeno, 6 bez výhrad. UPVOV 28 částečně spokojených studentů, 16 zcela spokojených). Tyto zjištěné četnosti dobře korespondují i s výsledky výzkumného záměru Rozvoj národní vzdělanosti a vzdělávání učitelů v evropském kontextu (1999 – 2003). (Vašutová, 2004)

Tabulka 3: Zjištěné četnosti odpovědí studentů na otázku zisku ucelené struktury praktických dovedností a návyků z odborných disciplín.

Možnosti odpovědí:	ano, bez výhrad		ano, ale jen částečně		ne, jsem zklamán/a		nedovedu posoudit		vůbec ne	
Délka pracovní praxe:	UOP	UPVOV	UOP	UPVOV	UOP	UPVOV	UOP	UPVOV	UOP	UPVOV
0 – 1	3	4	11	11	0	0	0	1	2	0
1 - 5	0	4	10	4	1	2	0	0	1	0
6 - 10	1	3	1	6	0	0	0	0	0	0
11 - 15	0	2	3	2	0	0	0	1	0	0
16 - 20	0	1	1	3	0	0	0	0	0	0
21 - 25	1	1	2	0	0	0	0	0	0	0
26 a více	1	1	1	2	0	0	0	0	0	0

Zdroj: Vlastní tvorba

V otázce propojenosti teoretických znalostí a praktických dovedností ve studovaném studijním oboru, opět převažuje spokojenost. U studentů UOP převažuje částečná spokojenost (25 částečně spokojených, 8 zcela spokojených). U studentů UPVOV převažuje rovněž spokojenost, ale bezvýhradná a částečná jsou vyrovnány (21:21). U obou studijních oborů ovšem přibyl počet studentů, kteří jsou zklamáni.

Tabulka 4: Zjištění četnosti odpovědí studentů na propojenost teoretických znalostí a praktických dovedností ve vybraném studijním oboru.

Možnosti odpovědí:	ano, bez výhrad		ano, ale jen částečně		ne, jsem zklamán/a		nedovedu posoudit		vůbec ne	
Délka pracovní praxe:	UOP	UPVOV	UOP	UPVOV	UOP	UPVOV	UOP	UPVOV	UOP	UPVOV
0 – 1	3	9	11	5	0	2	0	0	0	0
1 - 5	1	2	8	5	2	2	0	0	1	0
6 - 10	1	4	1	4	0	1	0	0	0	0
11 - 15	1	2	1	3	1	0	0	0	0	0
16 - 20	0	1	1	3	0	0	0	0	0	0
21 - 25	1	1	2	0	0	0	0	0	0	0
26 a více	1	2	1	1	0	0	0	0	0	0

Zdroj: Vlastní tvorba

ZÁVĚR

V rámci přípravy Profesního standardu kvality učitele je řešena i otázka kvality studia budoucích učitelů. Problém přípravného vzdělávání budoucích učitelů je velice široký. Obecně zasahuje do tří základních okruhů. V oblasti obsahu studijních programů je diskutována i oblast přiměřenosti a ucelenosti teoretické a praktické výuky. Vysoké školy jsou často kritizovány za to, že je výuka orientována spíše na teorii s absencí aplikační složky. Frekventovaný je také požadavek na rozšíření pedagogické praxe ve studijním programu. Jak vyplynulo z interního výzkumu na ICV MZLU v Brně, studenti bakalářského studijního programu Specializace v pedagogice jsou se získáním teoretických znalostí i praktických dovedností a návyků v průběhu studia v převážné většině spokojeni. V oblasti získání praktických dovedností i v oblasti poměru teoretické a praktické výuky ovšem převažuje spokojenost pouze částečná. Tak, jak vyplynulo z výzkumů prováděných na jiných institucích, je zřejmé, že studenti pociťují určitou nedostatečnost v praktické výuce pedagogických i didaktických disciplín.

V rámci dalšího výzkumného šetření budeme zjišťovat konkrétní důvody této částečné nespokojenosti tak, abychom mohli inovovat stávající studijní programy, a tím zkvalitnit výuku v bakalářských studijních oborech učitelství odborných předmětů a učitelství praktického vyučování a odborného výcviku, a tím lépe připravit budoucí učitele na jejich profesní dráhu.

Literatura

- CHRÁSKA, M. *Metody pedagogického výzkumu*. Praha: Grada, 2007. ISBN 978-80-247-1369-4.
- RÝDL, K., KOŠTÁLOVÁ, H., PÍŠOVÁ, M., SPILKOVÁ, V., STÝBLOVÁ, H., TOMÁŠEK, F. *Tvorba profesního standardu kvality učitele*. Praha: MŠMT, 2009.
- VAŠUTOVÁ, J. *Profese učitele v českém vzdělávacím kontextu*. Brno: Paido, 2004. ISBN 80-7315-082-4.

Výsledky zveřejněné v příspěvku jsou součástí výzkumného záměru, id. kód VZ: 62156 48904 “Česká ekonomika v procesech integrace a globalizace a vývoj agrárního sektoru a sektoru služeb v nových podmínkách evropského integrovaného trhu”, tématický okruh 02 „Hlavní tendence ve vývoji konkurenčního prostředí v podmínkách integračních a globalizačních procesů a adaptace subjektů na nové podmínky integrovaného trhu“ realizovaného za finanční podpory ze státních prostředků prostřednictvím MŠMT.

STANDARD KVALITY PROFESY UČITELE ODBORNÝCH PŘEDMĚTŮ

STANDARD OF QUALITY SUBJECT TEACHER'S PROFESSION

MARIE HORÁČKOVÁ⁹

Abstrakt

Příspěvek se zabývá aktuální situací u právě vznikajícího Standardu kvality profese učitele. Autorka se zamýšlí nad tím, co všechno přinese tento standard učitelské profese pro učitele odborných předmětů ve středních školách a sleduje, jak se tyto změny promítnou do přípravy budoucích učitelů a následně do jejich učitelské praxe.

Klíčová slova

Standard kvality učitelské profese, učitelé odborných předmětů, kompetence učitele

Abstract

The paper is concerned with the current situation in the forming standard of quality teacher's profession. The author intends, what the standard of quality teacher's profession will bring for Subject teachers for secondary school, she monitors the changes of the preparation the future teachers and consequential teaching experience.

Key words

Standard of quality teacher's profession, Subject teachers for secondary school, teacher's competences

Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy (MŠMT) připravuje klíčový dokument Standard kvality profese učitele (Standard), který v nedávné době vstoupil do druhého kola veřejné diskuse. Vznikající Standard by měl být otevřeným dokumentem, který bude představovat rámec žádoucích kompetencí a činností učitele ve zvolených ukazatelích. Standard by měl vytvořit systémovou podporu učitelů ve zvyšování kvality jejich práce. Vznikající dokument má své příznivce, ale i velké množství odpůrců, a to především z řad učitelů z praxe na jednotlivých stupních vzdělávání.

Standard vzniká na základě projektu Standardizace profesních činností učitele, který řídí a financuje MŠMT. Předpokládaná doba trvání projektu jsou dva roky, a to do konce roku 2009. Na tvorbě Standardu pracuje expertní skupina odborníků, kterou tvoří převážně lidé z různých vysokých škol. První verze Standardu bude vytvořena do konce října 2009. Tato verze bude podrobena další veřejné diskusi během roku 2010. Standard bude testován v dalších letech společně s ostatními prvky systému podpory profesního růstu pedagogů (atestace, systém DVPP, uvádějící učitelé, změny financování, legislativní změny). Takto připravený systém by mohl být zaváděn do praxe v rozmezí let 2012 – 2015.

Poskytování aktuálních informací o průběhu tvorby Standardu působilo poněkud chaotickým dojmem, neboť pracovní tým informoval o své činnosti pouze prostřednictvím médií bez vlastních webových stránek.

⁹ Ing. Marie Horáčková, e-mail: marie.horackova@mendelu.cz, Institut celoživotního vzdělávání MZLU v Brně, Zemědělská 1, 613 00 Brno, tel: 545 135 230

CÍL

Cílem příspěvku je zmapovat aktuální situaci o vznikajícím Standardu na základě informací získaných z různých zdrojů. Provést srovnání názorů příznivců i odpůrců tohoto dokumentu, které vyplynuly s obsahové analýzy diskusních příspěvků z prvního kola veřejné diskuse, se zaměřením na změny, které se týkají učitelů odborných předmětů ve středních školách, a to nejen jejich pedagogické praxe, ale i proměn učitelského vzdělávání a definování profilu absolventa pedagogických oborů vysokých škol.

MATERIÁL A METODY

K dosažení cíle byly využity odborné literární prameny, informace z různých webových stránek, které jsou orientovány na tuto problematiku. Z hlediska použitých metod je aplikována deskripce, která je doplněna metodou komparace, srovnání názorových rozdílů týkajících se smyslu a potřebnosti Standardu pro pedagogii.

VÝSLEDKY A DISKUSE

Vymezení pojmů

Standard⁴ v obecném smyslu je považován za nástroj pro dosahování, udržování a zvyšování kvality. Pomocí něj je možné rozpoznat a ocenit kvalitu. Pokud se týká Standardu kvality profese učitele, jde o popis žádoucích kompetencí a činností učitele ve zvolených ukazatelích. Standard vystihuje takovou úroveň kvality, kterou by měli dosahovat všichni učitelé po několika letech praxe, je základním kamenem pro systém profesního růstu a popisuje žádoucí stav, který je reálně dosažitelný za předpokladu, že bude vytvořena systémová podpora učitelů ve zvyšování kvality jejich práce.

Účelem vytvoření tohoto dokumentu je stanovení základních profesních předpokladů, které by měl učitel v základním i středním vzdělávání splňovat. Se Standardem souvisí především zvyšování kvalifikace učitelů prostřednictvím nového systému atestací, které budou v přímé návaznosti na zvyšování platů pedagogů. Z toho vyplývá, že délka praxe už nebude rozhodujícím měřítkem pro výši platu učitelů.

Pod vlivem Standardu by mělo dojít k celkové proměně pojetí učitelské profese, která bude mít počátek v proměně učitelského vzdělávání. Jde o změnu obsahu a pojetí prvotního vzdělávání učitelů, které musí reagovat na aktuální trendy ve školství a tomu také přizpůsobit profil absolventů pedagogických oborů vysokých škol. Následovat musí podpora učitelské praxe, kde je nutné se zaměřit na začínající učitele z pedagogických fakult, ale i na učitele odborných předmětů, kteří neprošli prvotním pedagogickým vzděláváním. Podpora však musí směřovat i k učitelům s pedagogickou praxí, aby i oni měli maximální možnost získávat nové a pro jejich rozvoj naprosto nezbytné informace prostřednictvím dalšího vzdělávání, které nebude omezoвано nedostatkem finančních prostředků na jednotlivých školách.

Obsah a smysl navrhovaného Standardu

Informace byly čerpány ze vstupního dokumentu pro veřejnou diskusi, kterým je Tvorba profesního standardu kvality učitele⁵. Tento dokument byl zpracován redakčním týmem (pracovní skupinou), který tvoří pedagogičtí odborníci ze všech stupňů vzdělávání.

MŠMT považuje za svou prioritu, aby Profesní standard kvality učitele sloužil především k sebehodnocení učitele a jeho dalšímu profesnímu růstu.

Pracovní skupina stanovila následující oblasti, ke kterým byly navrženy ukazatele s příklady kritérií:

1. Výuka jako proces vyučování a učení
 - plánování
 - realizace výuky

- reflexe (procesů a dosažených výsledků)
- 2. Širší kontext výuky
 - rozvoj školy a ŠVP
 - klima školy
 - spolupráce s kolegy, rodiči a širší veřejností
- 3. Profesní rozvoj učitele
 - profesní poznatková báze (deklarativní, procesuální, kontextuální znalosti)
 - profesní dovednosti (využití pedagogické autonomie, sebereflexe, seberegulace)
 - profesní postoje (odpovědnost, nadhled, nezávislost)
 - profesní hodnoty (etika profese)

Jednotlivé oblasti a jejich ukazatele jsou v dalším textu obsahu navrhovaného Standardu podrobněji rozepsány. Bližší charakteristiky však většinou působí dost obecně a někdy až naivně. Například v oblasti Výuka jako proces vyučování a učení je ukazatel Realizace výuky. Tady se podrobněji zabývájí kritériem Komunikace a klima ve třídě, konkrétně vhodným užíváním prostředků neverbální komunikace, kde jako příklady jsou uvedeny – úsměv, přátelská vstřícná gestikulace, dobrý oční kontakt atd.

Smyslem Standardu je cílená podpora učitelům a jejich celoživotnímu profesnímu růstu, na který bude navazovat výrazně vyšší mzdové ohodnocení. Dále pomůže zformulovat požadavek státu na profil absolventa vysokých škol, které připravují budoucí učitele. Hlavním cílem je tedy posílení profesionality pedagogických pracovníků.

Profesní standard v odborném vzdělávání

Profesní standard v odborném vzdělávání má podávat souhrnné informace zaměřené na standardní kvality, které jsou požadované pro výkon profese učitele odborných předmětů. Standard by měl být základním rámcem pro jednotlivé úrovně kvalifikací a specializací.

Využití standardu učitelů odborných předmětů je možné hledat v několika směrech¹:

- východisko pro zkvalitňování náplně v oborech připravujících učitele odborných předmětů pro střední školy
- podklad pro posuzování a hodnocení studijních programů v těchto oborech
- podklad pro sebehodnocení předpokladů pro výkon učitelské profese u budoucích, ale i současných učitelů
- východisko pro mezinárodní srovnání a uznání kvalifikace učitelů odborných předmětů
- jedno z kritérií posouzení kvalifikovanosti konkrétního učitele odborných předmětů

Vysoké školy, a to nejen pedagogické, ale i odborné vysoké školy, berou zkvalitňování pregraduální přípravy učitelů vážně. Většina z nich na základě vlastních výzkumů a analýz upravují profil absolventa učitelství tak, aby co nejvíce odpovídal zájmům a potřebám studentů a požadavkům zaměstnavatelů a praxe.

Jako příklad takové aktivity uvádím interní vědeckovýzkumný projekt ICV MZLU v Brně s názvem „Analýza vzdělávacích potřeb studentů ICV MZLU v Brně vzhledem k možnostem vzdělávací instituce a požadavkům praxe.“ Jedná se o projekt s délkou trvání pět let. Termínem zahájení bylo září 2008, ukončen bude v roce 2013. Specifickým cílem výše uvedeného projektu je zhodnocení kvality bakalářských studijních programů i vzdělávacích programů dalšího odborného vzdělávání poradenské činnosti na ICV MZLU v Brně prostřednictvím rozboru vzdělávacích potřeb a požadavků praxe. Na základě zjištěných výsledků bude následovat zkvalitnění výukového procesu vysokoškolského ústavu, které se projeví i ve vytvoření nových podmínek pro další a širší osobnostní rozvoj studujících.

Jisté je, že je v zájmu každé školy usilovat o určitý individualismus a specifika ve formulaci profilu absolventa. Zároveň je však i žádoucí sjednocení se závazným systémem znalostí, dovedností, aplikačních zkušeností v oblasti pedagogické nebo pedagogicko-psychologické apod.

Jestliže bude učitelské povolání vymezeno kvalitně zpracovaným profesním standardem, může se tento systém stát základem pro přípravnou fázi na učitelské povolání a stanovování profilů absolventů učitelství, pro následné další vzdělávání pedagogických pracovníků a také stanovení kariérních stupňů pro profesi učitele.

Významnou složkou Standardu by měly být profesní kompetence učitele². Pojem kompetence se v současnosti mezi pedagogy používá velmi často. Profesní pedagogické kompetence v sobě zahrnují potřebné znalosti, dovednosti, postoje a osobnostní předpoklady učitelského povolání. Samotné kompetence by měly být chápány celostně jako otevřený systém profesních kvalit, který je schopen dále se rozvíjet podle požadavků měnícího se školského systému.

Původní model profesního standardu se podle Vašutové (3) skládá ze sedmi oblastí kompetencí:

- kompetence oborově předmětová
- kompetence didaktická a psychodidaktická
- kompetence obecně pedagogická
- kompetence diagnostická a intervenční
- kompetence sociální, psychosociální a komunikativní
- kompetence manažerská a normativní
- kompetence profesně a osobně kultivující

Jednotlivé oblasti kompetencí Vašutová (2) dále konkrétně zpracovává tak, aby bylo jasné, co by měl v sobě obsahovat standardní výkon činností a dovedností učitele střední školy. Nechci se zde podrobně zabývat jednotlivými oblastmi kompetencí, ale pro lepší orientaci uvedu pouze několik příkladů. V kompetenci předmětové je mimo jiné schopnost integrace mezioborových poznatků do vyučovacích předmětů a vytváření mezipředmětových vazeb nebo schopnost transformace metodologie poznávání daného oboru do způsobu myšlení žáků v daném vyučovacím předmětu apod. V kompetenci manažerské a normativní je opět mimo jiné schopnost vytvářet projekty institucionální spolupráce, včetně zahraniční nebo orientace ve vzdělávací politice a schopnost reflexe ve své pedagogické práci.

Uvedený model by mohl sloužit podle mého názoru jako velmi dobrý základ pro další rozpracování při tvorbě Standardu kvality profese učitele, a to nejen pro učitele odborných předmětů ve středních školách. Bude jistě také dobře aplikovatelný v oblasti tvorby hodnotících kritérií učitelů, při tvorbě koncepce dalšího vzdělávání učitelů a také při tvorbě profilu absolventa vysokých škol, které se zabývají vzděláváním učitelů.

Výtah z obsahové analýzy diskusních příspěvků z 1.kola veřejné diskuse o Standardu kvality profese učitele (6)

V úvodu svého příspěvku jsem uvedla, že Standard má své příznivce i odpůrce, a proto bych se v této části příspěvku zaměřila na srovnání názoru těchto dvou protichůdných stran. Při tvorbě tak zásadního dokumentu, jakým by měl být Standard kvality učitelské profese pro pedagogické pracovníky, je naprosto nezbytné vnímat nejen ty, kteří podporují vznik Standardu, ale i ty, kteří mají určité obavy ve vztahu k zavádění tohoto dokumentu.

Zástupci příznivců Standardu očekávají od nově vzniklého dokumentu, že se stane především nástrojem zvyšování kvality učitelské práce, neboť v něm bude vymezena jak minimální (standardní) úroveň, tak i vyšší stupně úrovně. Ve Standardu budou jasně definovány podmínky kariérního postupu učitelů a s tím související vazby na finanční ohodnocení. Vytvořením dokumentu se zvýší pomoc učitelům v jejich profesním růstu, zlepší

se výsledky vzdělávání žáků, zvýší se nejen objektivnost hodnocení práce učitelů, ale bude to i nástroj sebereflexe učitelů. V neposlední řadě bude definována státní zakázka pro vysoké školy vzdělávající učitele i pro systém dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků. Vysoké školy připravující učitele získají společný rámec pro definování profilu absolventa v souladu s cíli vzdělávací politiky, přípravné vzdělávání bude provázáno s celoživotním profesním růstem učitele a o studium se budou ucházet motivovanější zájemci, protože profese učitele se stane atraktivnější.

Odpůrci zavádění Standardu se obávají, že učitelé nebudou mít vytvořeny podmínky pro kvalitní výuku podle Standardu, že nebudou za kvalitní práci lépe ohodnoceni, z důvodu neustále trvajícího nedostatku finančních prostředků. Mají obavy i z toho, že zpracovaný dokument bude složitý a tím nebude všem učitelům dostatečně srozumitelný. Další problémy vidí v navýšení množství činností, z nichž některé budou zbytečné a nesmyslné a pouze se tímto způsobem sníží množství času potřebného k výuce. Dále mají obavy z neobjektivního hodnocení. Vychází z toho, že ředitel školy bude tou osobou, která by měla posuzovat, zda učitel dosahuje Standardu. V této souvislosti vidí riziko nepřipravenosti a možné neobjektivnosti ze strany ředitelů škol, kde klientelismus stále sehrává svoji roli. V závěru se objevují i obavy z možného omezení kreativity a nucení jen k „standardnímu výkonu učitelské profese.“

ZÁVĚR

Na závěr bych chtěla uvést výtah z jednotlivých stanovisek a prohlášení některých organizací a skupin odborníků, kteří vyjádřili k připravovanému Standardu kvality profese učitele.

Prohlášení CZESHA (Unie školských asociací ČR) (7): CZESHA vnímá v oblasti zavádění Standardu 3 zásadní okruhy problémů. První je profil absolventů pedagogických oborů vysokých škol. Jde o obsah a pojetí prvotního vzdělávání učitelů, které musí být schopno reagovat na aktuální trendy ve školství, které jsou velmi často dynamické.

Druhým zásadním okruhem je podpora praxe učitelů a důrazem na slovo podpora. Sem patří především zavedení fungujícího a uceleného systému uvádění nových učitelů do praxe, dále specifická podpora pro učitele odborných předmětů, kteří nemají pedagogické vzdělání a rovněž podpora pro učitele s praxí, kteří musí dostávat bezprostředně použitelné nástroje v každodenní práci, kde se jako nejdůležitější jeví problémy výchovy a motivace.

Třetím zásadním okruhem je kariérní řád, který musí být postaven na výsledcích konkrétní pedagogické práce na školách a ne na formalizovaných kriteriích. Pokud však nebude tento systém podpořen odpovídajícími prostředky, zůstane prázdným a formálním pojmem.

Zástupci CZESHA upozorňují ještě na nebezpečí zatížit Standard množstvím formálního nebo administrativního balastu, aby pak se nestalo, že Standard bude příliš obecný nebo příliš konkrétní a zvrhne se na další administrativní nástroj kontroly a regrese.

Stanovisko SKAV (Stálá konference asociací ve vzdělávání) (8): Zástupci SKAV vidí smysl Standardu v jasném definování role, funkce a činnosti učitele vzhledem k potřebám společnosti a transformaci vzdělávání. Ve svém stanovisku však formulují důležité podmínky pro jeho užitečné fungování.

Podmínky, které musí být podle SKAV zajištěny:

- Standard bude považován za nástroj podpory učitelů a ne za nástroj kontroly.
- Standard bude vyvinut s pomocí veřejné diskuse.
- Standard bude vycházet z obecnějšího popisu nových rolí učitele a žáka, které budou vycházet ze změněných společenských podmínek.
- Standard bude formulován co nejsrozumitelněji.
- Standard bude formulován na takových úrovních náročnosti, které jsou reálně dosažitelné.

- Standard nebude považován za hotový dokument, ale bude se pravidelně revidovat podle potřeb společnosti a profesních poznatků.
- Učitelé budou mít k dispozici potřebnou podporu na cestě k dosahování Standardu.
- V budoucnosti se Standard stane základem pro systém profesního růstu na několika úrovních. Profesní růst bude pevně propojen s odměňováním podle kvality vykonávané práce.
- Tvorba a zavedení Standardu bude v souladu s ostatními opatřeními vzdělávací politiky.

Stanovisko ČAPV (Česká asociace pedagogického výzkumu) (9): ČAPV plánované zavedení Standardu vnímá jako jeden z prostředků zkvalitnění vzdělávacích procesů v českých školách. Jako jedno z rizik při řešení tohoto tématu vidí ČAPV v tom, že Standard je odborným tématem a řešení se by proto mělo opírat převážně o odborná stanoviska a výzkumný potenciál. Proces tvorby Standardu považuje za dlouhodobý proces, a proto i výsledky se musí očekávat v dlouhodobém horizontu.

Prohlášení Asociace děkanů pedagogických fakult (10): Asociace děkanů pedagogických fakult vyjadřuje podporu pro vypracování Standardu. Jako významný podpůrný činitel tvorby Standardu vidí ve využití poznatků z výzkumných projektů, které jsou orientovány na učitelskou profesi a kvalitu školy. Asociace děkanů pedagogických fakult je přesvědčena, že Standard zásadním způsobem napomůže k vyjasňování otázek znalostních, dovednostních, kompetenčních a osobnostních předpokladů kvality učitelství a jejich zabezpečování jak v pregraduální přípravě, tak i v následném celoživotním vzdělávání učitelů. Standard napomůže i ujednování vzdělávacích programů fakult připravujících učitele a tím k prohloubení jejich součinnosti.

Stanovisko NÚOV (Národní ústav odborného vzdělávání)(11): NÚOV existenci Standardu považují za důležitý předpoklad profesionalizace učitelského povolání. Jsou přesvědčeni, že uplatňování Standardu bude mít pozitivní vliv na kvalitu vzdělávání. NÚOV formuloval tři základní kroky, které je třeba učinit, aby tvorba Standardu byla v souladu s požadavky sociálních partnerů, s legislativou, se závazky ČR vůči Evropskému společenství a s poznatky o profesi. Zástupci NÚOV jsou přesvědčeni, že dříve než text samotného Standardu je nutné nejdříve stanovit způsob vzniku Standardu.

Návrh postupu vzniku Standardu:

1. krok – Stanovení kariérních stupňů a kariérních cest pro profesi učitele – kariérní stupně a kariérní cesty pro učitelskou profesi by měly být stanoveny na úrovni decizní sféry (tj. vlády, zejména MŠMT), a to úzké spolupráci se sociálními partnery v rámci existujících či vznikajících mechanismů pro dohody v oblasti kvalifikací. Zavedení kariérních stupňů bude mít vliv na státní rozpočet, a proto je třeba dosáhnout politické shody.
2. krok – Formulace Standardu pro jednotlivé kariérní stupně a kariérní cesty – pro každý kariérní stupeň je třeba stanovit Standard v souladu s legislativou týkající se kvalifikací či se vznikajícími mechanismy stanovování kvalifikací v oblasti terciární sféry. Standard by měl být vyjednáán se sociálními partnery, odborně by jej měla zaštitit skupina expertů. Toto vše by mělo probíhat se zpětnou vazbou z veřejné diskuse.
3. krok – Zavedení Standardu do přípravného vzdělávání a dalšího vzdělávání učitelů. Do přípravného vzdělávání by měl být Standard zaveden s podporou akreditační komise vlády ČR a do systému dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků by měl být Standard zaveden s podporou akreditační komise pro DVPP.

Stanovisko APU (Asociace profese učitelství) (12): Zástupci APU souhlasí se zavedením Standardu. Vychází z toho, že Standard by měl definovat klíčové profesní kompetence učitele, které jsou nezbytné pro kvalitní naplnění učitelské profese. Standard bude východiskem pro

kvalitní pregraduální učitelskou přípravu a dále pro tvorbu koncepce DVPP. Pro naplňování Standardu je klíčová systémová podpora učitelů a učitelského vzdělávání, zejména vytvoření odpovídajících ekonomických podmínek.

APU doporučuje vytvoření optimálního časového prostoru pro zajištění široké diskuse a pro pozitivní medializaci. Dále APU doporučuje tvorbu a zavádění Standardu provádět postupně, rozdělit zavádění do logických etap, které budou vázány na pevné termíny. S postupným zaváděním Standardu je podle APU nutná i paralelní systémová podpora učitelů (vzdělávací nabídka, vytváření podmínek pro zkvalitňování práce, zavedení systému mentorů apod.)

Literatura

1. ROTPORT, M. *Smysl standardů učitelů odborných předmětů*. In ČIHÁKOVÁ Hana. *Potřebujeme profesní standard učitelů odborných předmětů a odborného výcviku?*. Praha : Národní ústav odborného vzdělávání, 2007. s. 48. ISBN 978-80-85118.
2. VAŠUTOVÁ, J. *Být učitelem: co by měl učitel vědět o své profesi*. Praha : Univerzita Karlova v Praze. Pedagogická fakulta., 2007. 76s. ISBN 978-80-7290-325-2.
3. VAŠUTOVÁ, J. *Kvalifikační předpoklady pro nové role učitelů*. In: Učitelé jako profesní skupina, jejich vzdělávání a podpůrný systém. Praha: Univerzita Karlova v Praze, 2001. ISBN 80-7290-059-5.
4. [Http://www.msmt.cz/standarducitele/standard-v-otazkach-a-odpovedich](http://www.msmt.cz/standarducitele/standard-v-otazkach-a-odpovedich) [online]. 2009 [cit. 2009-06-29]. Dostupný z WWW: <<http://www.msmt.cz/standarducitele/standard-v-otazkach-a-odpovedich>>.
5. [Http://www.msmt.cz/uploads/soubory/zakladni/VS_Tvorbastandardu_vstupnidokumentproverejnoudiskusi.pdf](http://www.msmt.cz/uploads/soubory/zakladni/VS_Tvorbastandardu_vstupnidokumentproverejnoudiskusi.pdf) [online]. 2009 [cit. 2009-06-30]. Dostupný z WWW: <www.msmt.cz>.
6. *Obsahová analýza diskusních příspěvků z 1.kola veřejné diskuse o standardu kvality profese učitele a odpovědi na často kladené otázky* [online]. 2009 [cit. 2009-07-23]. Dostupný z WWW: <<http://www.msmt.cz/standarducitele/obsahove-analyzy-diskusnich-prispevku>>.
7. *Prohlášení CZESHA k tvorbě učitelského standardu* [online]. 2009 [cit. 2009-07-23]. Dostupný z WWW: <<http://www.msmt.cz/standarducitele/prohlaseni-czesha-k-tvorbe-ucitelskeho-standardu>>.
8. *Stanovisko SKAV ke Standardu kvality profese učitele* [online]. 2009 [cit. 2009-07-23]. Dostupný z WWW: <<http://www.msmt.cz/standarducitele/stanovisko-skav-ke-standardu-kvality-profese-ucitele>>.
9. *Stanovisko České asociace pedagogického výzkumu ke standardu kvality profese učitele* [online]. 2009 [cit. 2009-07-23]. Dostupný z WWW: <<http://www.msmt.cz/standarducitele/stanovisko-ceske-asociace-pedagogickeho-vyzkumu>>.
10. *Prohlášení asociace děkanů pedagogických fakult* [online]. 2009 [cit. 2009-07-23]. Dostupný z WWW: <<http://www.msmt.cz/standarducitele/prohlaseni-asociace-dekanu-pedagogickych-fakult>>.
11. *Stanovisko Národního ústavu odborného vzdělávání k návrhu profesního standardu kvality učitele zpracovaného pracovní skupinou MŠMT* [online]. 2009 [cit. 2009-07-23]. Dostupný z WWW: <http://www.nuov.cz/uploads/TTnet/Konference_06_2009/NUOV_Stanovisko_ke_Standardu_ucitele_090512.doc>.
12. *Stanovisko Asociace profese učitelství* [online]. 2009 [cit. 2009-07-23]. Dostupný z WWW: <<http://www.msmt.cz/standarducitele/stanovisko-asociace-profese-ucitelstvi>>.

PEDAGOGICKO-PSYCHOLOGICKÁ SPECIFIKA VZDĚLÁVÁNÍ DOSPĚLÝCH

PEDAGOGICALLY-PSYCHOLOGICAL SPECIFICITY OF ADULT EDUCATION

DITA JANDERKOVÁ¹⁰

Abstrakt

Problematika vzdělávání dospělých je v současné době velmi aktuální. Člověk se během svého profesního života musí stále učit novým věcem. Někdy musí dokonce měnit celou profesi, případně se rekvalifikovat. To pak zvyšuje jeho cenu na trhu práce. Aby vzdělávání dospělých bylo efektivní, je nutné respektovat některé zvláštnosti, které jsou typické pro dospělost.

V příspěvku se budeme zabývat vymezením období dospělosti a dále pedagogicko-psychologickými aspekty. Z této velmi široké oblasti pak budou zmíněny především motivace, paměť, pozornost, postřeh a zvláštnosti smyslových orgánů.

Klíčová slova

Celoživotní učení, vzdělávání dospělých, rekvalifikace, motivace, paměť, pozornost, smyslové orgány.

Abstract

The issue of adult education is currently very topical. People during his professional life must still learn new things. Some must even change the whole profession, or to retrain. This then raises the price on the labor market. In order for adult education was effective, it is necessary to respect some special features that are typical of the adult life. The paper will address the definition of adulthood and the psychological-pedagogical aspects. From this very broad field will be mentioned in particular motivation, memory, attention, perception, and particularities of sensory systems.

Key words

Lifelong learning, adult education, retraining, motivation, memory, attention, sensory organs.

V posledních desetiletích se ve vzdělávání prosazuje nový trend. Lidé se musí učit a vzdělávat v průběhu celého života. Lze konstatovat, že je to nový fenomén, který si vynucuje současná doba. Mění se pohled na roli vzdělávání. Vzdělávání je nejen soukromou záležitostí, ale má nesmírný dopad i na lidstvo. Hospodářské, ale i jiné důvody vedou k tomu, že se zlepšuje dostupnost vzdělávání, a to jak z hlediska geografického, tak i věkového. Snahou musí být, aby se vzdělávání stávalo dostupným pro stále větší část populace. Musí se hledat cesty, jak odstraňovat bariéry. Ty mohou být ekonomické, geografické, psychologické, věkové a mnohé další. Aby se naplňoval tento požadavek, je nutné vhodně posilovat motivaci lidí k celoživotnímu vzdělávání.

¹⁰ Mgr. Dita Janderková, Ph.D., e-mail: janderko@node.mendelu.cz, Institut celoživotního vzdělávání MZLU v Brně, Zemědělská 5, 613 00 Brno, tel.: 545 135 233

Má se za to, že se koncepce celoživotního učení/vzdělávání bude uskutečňovat v dlouhodobé perspektivě, ve směru k učíci se společnosti. K realizaci přispívají různé formy dalšího vzdělávání a vzdělávání dospělých. Vzdělávání dospělých je dnes důležitou součástí vzdělávací politiky vyspělých zemí. Vlády si uvědomují, že dobře vzdělaný občan s možností permanentního vzdělávání je ten nejcennější kapitál. Uvědomuje si to bezesporu i naše vláda, když schválila Implementační plán Strategie celoživotního učení. Podporuje spolupráci zaměstnavatelů a vzdělávacích institucí. Má přinést lepší soulad mezi podnikatelským prostředím a vzdělávacím sektorem, a tím zvýšit motivaci pro další vzdělávání. To se pak pozitivně promítne i do zaměstnatelnosti občanů a tedy do snížení nezaměstnanosti, která bohužel dnes opět narůstá, mimo jiné i v důsledku aktuální hospodářské krize. Strategie celoživotního učení pokrývá celý vzdělávací systém od základního a středního vzdělávání až po vzdělávání terciární. Podporuje další vzdělávání mimo jiné i formou finančního zajištění. Přepokládá se financování i z prostředků operačních programů Evropského sociálního fondu (ESF).

CÍL

Motto:

Vzdělávání není přípravou na život; vzdělávání je život sám.

John Dewey

Cílem příspěvku je vyzvednout důležitost celoživotního učení jako fenoménu, který doprovází současnou společnost ve vyspělém světě. Vzhledem k rozsáhlé problematice nelze postihnout všechny okolnosti. Z toho důvodu jsme zvolili z této široké oblasti pedagogicko-psychologické aspekty. Konkrétně se budeme věnovat vymezením období dospělosti. Soustředíme se na motivaci a dále například na paměť, pozornost, postřeh a zvláštnosti smyslových orgánů.

MATERIÁL A METODY

Příspěvek čerpá informace z výzkumů, které byly realizovány na téma vzdělávání dospělých. V poslední době se tato zkoumání stávají stále více žádoucími, a to vzhledem k požadavkům praxe. S narůstajícími možnostmi studia je nutné dbát na využívání jejich závěrů s ohledem na konkrétní posluchače. Jen tak lze dosáhnout efektivnosti vzdělávání.

Proto, aby bylo dosaženo cíle, bylo využito postupů vědeckého výzkumu a metod uplatňovaných ve vědecké práci. Jednalo se například o studium dokumentace, analýzu, syntézu, komparaci, deskripci. Uplatnilo se také kritické čtení a exerce. Data z citovaných příspěvků byla získávána dotazníkovým šetřením s využitím statistických metod.

VÝSLEDKY A DISKUSE

Dospělost je životní fází, do které člověk vstupuje po období dětství a dospívání. Lze se setkat s jemnými rozdíly v členění tohoto období u jednotlivých autorů. Podrobněji se tématu věnuje i Linhartová (2008). Například Říčan (1990) upozorňuje, že řada autorů dělí dospělost na další období, ale značně nejednotně. Mluví se o mladé dospělosti (mezi 20. až 30. rokem života), střední dospělosti (mezi 30. až 45. rokem života), zralé dospělosti, která trvá od 45 let do 60let věku, dále už nastupuje období stáří (vymezené věkem nad 60 let). Na tomto místě je ale nutné zdůraznit, že s tím, jak se prodlužuje lidský věk, tak i označení období nad 60 let jako stáří se jeví jako problematické. Mezi jednotlivými vývojovými fázemi nejsou ostré předěly, podobně jako nenacházíme ostré předěly ani v procesu vzdělávání. V dětství a mládí

je mnohé určeno společenskou dohodou, konvencí (povinná školní docházka, maturitní zkouška a podobně). V dospělosti už se většinou s něčím takovým nesetkáváme.

Každé období života má své zvláštnosti, své požadavky a úkoly. V procesu vzdělávání je nutné respektovat tyto okolnosti a volit přístup s ohledem na stupeň vývoje, ve kterém se jedinec právě nachází. Prakticky se to pak promítá do výběru vhodné metody, formy vzdělávání.

Vzdělávání u dětí a mladistvých je, co se složení žáků týká, věkově homogenní. Jiná je ovšem situace ve vzdělávání dospělých. Není také výjimkou, že se například v rekvalifikačním kurzu potkají lidé se značně rozdílnou zkušeností, rozdílnou inteligencí. Takováto pestrá skupina co do složení si vyžaduje pečlivější přístup a přípravu lektora. Lektor musí v této situaci přizpůsobit tempo práce buď nejslabším účastníkům nebo těm, kteří mají znalosti na střední úrovni. Záleží většinou na tom, kterých je více. Pokud tak neučiní, může se stát, že někteří nebudou stačit nebo jiní se budou nudit.

Důležitá je nepochybně motivace. Motivace jako hybatel našeho konání ovlivňuje, zda se účastník přihlásí ke studiu a také úzce souvisí s vytrvalostí při studiu. Problémem mnoha kurzů a vzdělávacích programů pro dospělé je fakt, že je účastníci nedokončí, předčasně ukončí a podobně. Určitým preventivním opatřením může být kvalitní motivace ke studiu. Ta může být finanční (když získáš určité vzdělání, osvědčení,lepší se tvé finanční ohodnocení), existenční (když nebudeš mít určité vzdělání, nemůžeš vykonávat určité povolání), prestižní (se vzděláním získáš lepší pozici ve firmě), materiální (budeš mít lepší materiální vybavení v podobě kvalitního zařízení kanceláře, auta a podobně).

Význam motivace pro celoživotní učení a vzdělávání

Novotný (2006) na základě empirických dat konstatuje, že **dospělí v ČR se příliš vzdělávat nechtějí**. Dokládá to například daty z šetření Eurostatu (Europe, 2005 In Novotný, 2006): Dospělých, kteří při dotazování v rámci výzkumu prováděného touto institucí uvedli, že se ve čtyřech předcházejících týdnech účastnili nějakého vzdělávání či tréninku, bylo ve státech Evropské unie v průměru 11,0%, zatímco v ČR pouze 5,9 %. Účast na neformálním vzdělávání ekonomicky aktivních občanů České republiky je také podle výzkumu relativně nízká a pohybuje se od 8,3% v případě vzdělávání směřujícího k osobnostnímu rozvoji k 28,8% v případě vzdělávání vázaného na výkon práce, kde významnou roli motivačního faktoru sehrává požadavek zaměstnavatele.

Na základě empirického šetření dochází k závěru, že zájem se vzdělávat vychází z předchozího vzdělávání; zájem zaměstnavatele vzdělávat zaměstnance zajišťuje vysokou míru participace zaměstnanců na vzdělávání; lidé v určitých profesních zařazeních se vzdělávají více, protože se to od nich více očekává. Těmito faktory jsme schopni jen omezeně vysvětlit, proč se dospělí účastní na učení a vzdělávání. Jen málo však můžeme říci k tomu, proč se dospělí na vzdělávání zpravidla nepodílejí.

Novotný, Šedřová (2006) v příspěvku prezentují **šetření, kde se zaměřují na dospělé po ukončení kontinuální školní docházky**. Jejich snahou je zodpovědět velmi obecné otázky, zda mají dospělí v České republice potřebu se vzdělávat, a pokud ano, tak v jakých oblastech.

Vzdělávací potřeba je významným **faktorem motivace** k účasti na vzdělávání. Na základě šetření, které provedli, dospěli k závěru, že téměř dvou třetin dospělých v ČR se dosud trend celoživotního vzdělávání vůbec nedotýká. Jistě je poučné zdůraznit, že vyšší vzdělání generuje vyšší vzdělávací potřeby. Tato skutečnost tedy může znamenat, že pokud vzdělanější lidé nějakou potřebu identifikují, častěji přikročí k samotné realizaci. Zarážející ale je, že samotný stav nižší vzdělanosti nevede k jejímu zvyšování.

Co se týká věku, autoři konstatovali, že nejmladší generace (20-29 let) se zdá být zřetelným reprezentantem nového trendu, což je ale patrné dosud jen v rovině identifikace vzdělávacích

potřeb. Vzhledem k tomu, že identifikace potřeby vede velmi často také k její realizaci, lze optimisticky předpokládat, že dnešní mladí dospělí budou v průběhu života reálně participovat na procesu celoživotního učení více než jejich starší spoluobčané.

Dále se zjistilo, že lidé usilující o vzestup na interním pracovním trhu (tj. pod hlavičkou stejného zaměstnavatele) jsou v největší míře vtaženi do trendu celoživotního vzdělávání.

Celoživotní vzdělávání hraje také podstatnou roli v profesním rozvoji učitelů, jak o tom píše Pavlov a Valica (2006 In Profesionální rozvoj učitele, 2006).

Motivací pro celoživotní kontinuální vzdělávání učitelů je vývoj naší společnosti a s tím související změny kontextu školní edukace. Konkrétně se jedná o tyto aspekty:

- Větší význam nabývá celoživotní vzdělávání občanů a tedy i vzdělávání učitelů samozřejmě ve shodě s přístupem EU.
- Prosazují se decentralizační trendy směřující k autonomii školy a její odpovědnosti za vlastní rozvoj.
- Nastaly změny v pojetí učitelské profese.
- Realizuje se kulturní transformace.
- Roste tlak na produktivitu a kvalitu školského systému a jeho výsledků.

Jako výhodné i z hlediska motivace se jeví zaangažovat učitele na vzdělávacích projektech, které ho vyzbrojí takovými vědomostmi a zručnostmi, které pak následně umožňují efektivně realizovat strategické změny, o které usiluje jejich škola. Tento trend znamená výrazný odklon od pasivního akceptování nabídky různých institucí směrem k učení se objevováním, v činnosti, jejím hodnocením, sebehodnocením v podmínkách vlastní školy (podpora školy zevnitř, řízené sebevzdělávání).

O potřebě vhodné motivace pro vzdělávání dospělých nacházíme informace v příspěvku Janderkové (2000). Dospělý jedinec, si sebou přináší určitou motivaci ke vzdělávání. Proces vzdělávání ovlivňuje určitá motivační struktura. Setkáváme se v této spojitosti s označením potřeba poznávání. Ta může být výrazným, ale ne jediným motivem vzdělávání. Motivace je podněcující proces, ale i proces, který činnost udržuje a případně ukončuje. Pro proces vzdělávání dospělých je právě toto zmíněné udržování motivace často důležitější, než navození počáteční motivace. Významný podíl na udržení motivace má i učitel.

Na závěr konstatujeme, že motivace je hnací silou „motorem“ lidského snažení. O co bude na poli vzdělávání silnější, o to více bude dosahováno lepších výsledků ve vzdělávání. To se následně odrazí v kompetencích jedince, ale i celé společnosti.

Co dospělý jedinec očekává od kurzu?

Dospělí, kteří vstupují do vzdělávání, si sebou přináší špatné učební návyky, na kterých lpí a kterých se jen obtížně zbavují. Pokud jsou starší, vybaví se jim při vzpomínce na školní vzdělávání přemíra pamětního učení a absence jakékoli aktivizující složky. To vzbuzuje negativní emoce. Lektor s tím ale musí počítat a předcházet tomu. Dospělého zaručeně odradí teoretizování ze strany přednášejícího, má rád užší návaznost na praxi a očekává, že to, co se naučí, může ihned využít ve své profesi. Pokud tomu tak není, klesá jeho motivace a snižuje se pozornost. Pozor také na přílišné rigorózní zkoušení. Nejlépe je volit metody rozhovoru, metody samostatných projektů a podobně. Je nutné si uvědomit, že dospělý, přestože je v roli žáka, očekává spíše partnerství.

Pro dospělého účastníka kurzu hraje podstatnou roli bezchybné organizační zajištění kurzu. Nemožnost dát si kávu, občerstvit se, vykouřit si svoji cigaretu nebo nekvalitní stravování či ubytování dovede zaručeně odradit od vzdělávání. Jednoduše řečeno, dospělý má už více zkušeností, dovede srovnávat a očekává jistý standard. Na první pohled se může zdát, že se jedná o podmínky zdánlivě nesouvisející se samotným průběhem kurzu, jsou ale velmi důležité a nemělo by se na ně zapomínat.

Zaměstnaný jedinec, který přichází do kurzu, má neustále málo času, je většinou pracovně vytížený, proto se těžko odpoutává od svých pracovních problémů a to musí lektor také respektovat. Je nutné se hned na počátku dohodnout na pravidlech co se týká docházky. Tak lze předejít případným nepříjemnostem, když student nemůže získat známku (postup do vyššího ročníku, osvědčení) ne kvůli tomu, že učení nezvládl, ale protože absentoval.

Pro ty, kteří se opravdu nemohou osobně dostavit, jsou řešením e-learningové kurzy, které se stále více objevují.

Vyučující by se měl na počátku kurzu vyvarovat toho, že svým posluchačům zadá seznam literatury ke studiu. Lidé, kteří do kurzu přišli, očekávají, že vše potřebné se naučí během tohoto kurzu. Nechtějí si o tom číst. Proto pozor, abychom neodradili účastníky hned na počátku kurzu. Ovšem na druhou stranu je nutné říci, že například ne vše v omezeném množství hodin konzultací lze probrat. Zde opravdu záleží na konkrétním vzdělávacím programu. Jiná je situace například na víkendovém, týdenním setkání a jiná je u posluchačů dálkového studia, kteří se připravují k maturitě.

Psychické předpoklady dospělého k učení

Mezi dospělými jedinci jsou poměrně velké rozdíly v rozumových schopnostech. Jsou to rozdíly výraznější, než s jakými se setkáváme u dětí a mládeže. Je to dáno tím, že každý z nás má jiný biologický základ osobnosti, ale velký vliv mají také sociální vlivy, které na jedince působí v průběhu života. Jedná se o předchozí vzdělání, nejrůznější zkušenosti, realizované činnosti. U dospělých se setkáme s rozdílnou úrovní všeobecné rozumové schopnosti (intelligence), ale mnozí z nich jsou vybaveni i speciálními schopnostmi osvojenými v profesi, v zájmové činnosti.

Uveďme pro zajímavost, že při řešení inteligenčních testů lze již ve věku 30-35 let zaznamenat stabilizaci a poté pokles performančních schopností, který už je ve 40 letech zřetelný. Slovně logické schopnosti ale vykazují vzestup i po 40. roce věku (Kuric, 1986).

Významnou roli sehrávají i volní a citové charakteristiky účastníků vzdělávání. Vůle vede člověka k překonávání vlastních nedostatků a vnějších překážek. Cit podporuje jeho vzdělávací činnost tím, že ji kladně prožívá. Pokud někdo prožívá účast na vzdělávání záporně, může to vést k vytvoření negativního postoje ke vzdělání a zanevření na vzdělávání jako takové.

Významnou roli hraje při učení **paměť**, která představuje soubor psychických procesů a vlastností umožňující osvojení zkušeností, jejich zapamatování, uchování a vybavení (Čáp, 1993). Člověk si zapamatovává v podstatě během každé činnosti. Mnohé se vstřípí nezáměrně, bez účasti naší vůle. Pokud si člověk chce něco zapamatovat, musí pro to ale něco udělat. Pak se jedná o úmyslné, záměrné zapamatování, kdy se uplatní volní procesy. Ovšem ani ty samy o sobě nerozhodují o efektivitě učení a zapamatování si uloženého materiálu. Podle výzkumů se ukazuje, že mimovolní zapamatování může být dokonce efektivnější než volní. Důvod je prostý. Mimovolní zapamatování doprovází silnější emocionální náboj, který probouzí zájem studujícího o nové informace. Pak je pro studující výhodné, pokud přednášející zvolí takové činnosti, při kterých dochází ke spontánnímu osvojení si látky (besedy, diskuse, video).

Na druhé straně není možné se učit bez pevně stanoveného cíle a cesty k jeho naplnění. Posluchač má být seznámen na počátku s významem předmětu, kurzu, s jeho strukturou, má vědět, co musí splnit pro jeho absolvování.

Bez cílené **pozornosti** není možné se učit. Člověk se musí na učení koncentrovat a věnovat se mu. Když je dospělý správně motivován, nemá obvykle problém sledovat i dlouhý výklad nebo studovat rozsáhlejší texty. Lektor musí počítat s tím, že dospělý se soustředí většinou kolem 45 minut. Pak je nutné duševní osvěžení, krátká změna činnosti, lehký odpočinek.

Postřeh se s postupujícím věkem zhoršuje. Prodlužuje se reakční doba, což je například všeobecně známo při jízdě automobilem. Nicméně i postřeh se dá trénovat a posilovat. Pro oblast

vzdělávání je nutné přizpůsobit například dobu, po kterou posluchačům lektor předkládá určitý obrazový materiál. Nevolí se tak často úkoly na čas, které stresují. Také rychlé orientování se v textu, webových stránkách může být problém.

U dospělých posluchačů je nezbytné respektovat **změny kvality smyslových orgánů**, ke kterým v průběhu života dochází u každého jedince. Zhoršuje se **zrak** a sluch. Ostrost zraku je u člověka nejlepší ke konci druhého desetiletí života a pak dochází k jejímu zhoršování. Dospělý bude potřebovat delší dobu například na to, aby si přepsal poznámky z tabule do sešitu. Jen pro úplnost dodejme, že je nutné dbát hygienických požadavků jako je správné osvětlení, vzdálenost tabule, kvalita didaktické techniky, která využívá zraku (video, prezentace na počítači promítané studentům).

S věkem ochabuje také **sluch**. Bystrost sluchu do deseti let věku stále stoupá. Sluchová slabost se začíná projevovat všeobecně mezi 50. a 60. rokem (Löwe, 1977). Klesá především schopnost vnímat vysoké tóny. Prodlužuje se čas, který je potřebný k proniknutí slova do vědomí člověka. Proto je nutné poskytnout posluchačům delší čas na odpovědi.

Na závěr **několik zajímavých poznatků z výzkumů**, které se týkaly učení a vzdělávání dospělých a mohou být užitečné pro ty, kteří budou pracovat v oblasti vzdělávání dospělých.

- Bylo zjištěno, že dospělý člověk dokonale vnímá 20% z toho, co slyší, 30 až 50% z toho, co vidí, 50 až 70% z toho, co slyší a vidí, 70% z toho, co říká a 90% z toho, co říká a dělá.
- Dospělí ve věku 21-35 roků se mohou učit právě tak jako mládež ve věku 15-20 roků.
- Mechanické učení se s rostoucím věkem dospělého jedince zhoršuje. Podle V. Příhody se člověk nejnáze učí průměrně ve věku 22 roků. Tento stav se dále zhoršuje asi o jedno procento ročně.
- Menší výkon v učení u starších osob není ani tak podmíněný schopností učit se, jako spíše časovým faktorem. Učí se pomaleji, ale při reprodukci naučeného se někdy dopouštějí méně chyb jako mladší, kteří studují rychleji. Výzkumy jasně ukazují, že s věkem vzrůstá reakční čas, klesá rychlost vnímání a zpomaluje se řešení úloh. Ale na druhé straně se s věkem zvyšuje přesnost, důkladnost a zodpovědnost v práci.
- Logické učení se až do 60 let mění jen velmi málo. Dospělí v porovnání s dětmi a mládeží mají lepší schopnost osvojovat si učivo v jeho logické struktuře a systémovém začlenění, mají lepší předpoklady pro logické učení. Vyhýbají se memorování faktů, chtějí věcem a jevům porozumět v jejich souvislostech a vztazích (Cirbes, 1989).

ZÁVĚR

Předložený příspěvek měl stručně charakterizovat okolnosti vzdělávání dospělých po stránce jejich pedagogicko-psychologických předpokladů. Pokud budou tyto okolnosti respektovány, budou výsledky všech zúčastněných tohoto procesu efektivní. A nejen to, důležitá je i určitá míra osobního naplnění a uspokojení a to jak na straně účastníků, tak na straně lektora. Je samozřejmé, že nebyly zmíněny všechny důležité okolnosti. Nicméně i s těmito omezenými a stručnými informacemi je možné zlepšovat a zdokonalovat proces učení u dospělých.

Literatura

CIRBES, M. *Didaktika dospělých*. 1. vyd. Bratislava: Obzor, 1989. 361 s.

ČÁP, J. *Psychologie výchovy a vyučování*. 1. vyd. Praha: Karolinum, 1993. 415 s. ISBN 80-7066-534-3.

JANDERKOVÁ, D. Pedagogicko-psychologické zvláštnosti vzdělávání dospělých. *Pedagogická orientace*, 2000, č.2, s. 91-96. ISSN 1211-4669.

KURIC, J. *Ontogenetická psychologie*. 1. vyd. Praha: SPN, 1986. 264 s.

LINHARTOVÁ, D. *Vysokoškolská psychologie*. 1.vyd. Brno: MZLU, 2008. 152 s. ISBN 978-80-7375-172-2.

LÖWE, H. *Úvod do psychologie učení*. 1. vyd. Praha: SPN, 1977. 325 s.

NOVOTNÝ, P. Lidské zdroje, celoživotní učení a vzdělávání v pracovním a profesním kontextu. *Sborník prací FF brněnské univerzity*, 2006, roč. LIV, řada pedagogická (U), č. 11, s. 27-39. ISSN 1211-6971.

PAVLOV, V. VALICA, M. Profesionální rozvoj učitelův v kariérním systému. In Kolektiv. *Profesionální rozvoj učitelů*. 1.vyd. Prešov: Metodicko-pedagogické centrum, 2006. s. 84-131. ISBN 80-8045-431-0.

ŠEDOVI, K., NOVOTNÝ, P. Vzdělávací potřeby ve vztahu k účasti na vzdělávání dospělých. *Pedagogika*, 2006, roč. LVI, č.2, s. 140-151.

ŘÍČAN, P. *Cesta životem*. 1. vyd. Praha: Panorama, 1990. 435 s. ISBN 80-7038-078-0.

Internetové zdroje:

Implementační plán Strategie celoživotního učení. [cit. 2009-07-13] <http://www.msmt.cz/>

Výsledky zveřejněné v příspěvku jsou součástí výzkumného záměru, id. kód VZ: 62156 48904 “Česká ekonomika v procesech integrace a globalizace a vývoj agrárního sektoru a sektoru služeb v nových podmínkách evropského integrovaného trhu”, tematický okruh 02 „Hlavní tendence ve vývoji konkurenčního prostředí v podmínkách integračních a globalizačních procesů a adaptace subjektů na nové podmínky integrovaného trhu“ realizovaného za finanční podpory ze státních prostředků prostřednictvím MŠMT.

PROFESNÍ KOMPETENCE UČITELŮ A JEJICH VNÍMÁNÍ STUDENTY UČITELSTVÍ

TEACHERS' PROFESIONAL COMPETENCIES AND THEIR PERCEPTION BY TEACHER TRAINEES

PETRA KADLECOVÁ¹¹, LENKA DANIELOVÁ¹², DANA
LINHARTOVÁ¹³, MARTIN PŘIBYL¹⁴, JANA LOUKOTOVÁ¹⁵,

Abstrakt

Príspevok predstavuje pojem profesní kompetence učitelů při zohlednění specifické oblasti pedagogického působení na středních odborných školách. Dále jsou představeny dílčí výsledky vědecko – výzkumného projektu „Aktualizace vzdělávacích potřeb Studentů ICV MZLU v Brně vzhledem k možnostem vzdělávací instituce a požadavkům praxe“ realizovaného v současné době týmem pracovníků ICV MZLU v Brně.

Klíčová slova

Profesní kompetence učitele, profesní standard učitele, učitelství odborných předmětů, učitelství praktického vyučování a odborného výcviku

Abstract

The paper introduces the concept of teachers' professional competencies with reference to a specific field of teaching activity at vocational schools. In addition the paper introduces partial results of a scientific and research project "Update of educational needs of students at ICV MZLU Brno with respect to the possibilities of the educational institution and requirements of the practice" that has been carried out by a specialist team of ICV MZLU Brno.

Key words

Teacher's professional competencies, professional standard of a teacher, teaching vocational subjects, teaching practice practical and vocational classes

Právě probíhající reforma středního i vysokého školství, diskuse vztahující se k nově vznikajícím standardům učitele, aktuální otázka propojení vědeckých institucí a univerzitního prostředí podněcují snahu vysokých škol nabídnout co nejúplnější vzdělání svým studentům. Stále je aktuální otázka, co je ze strany studentů a posléze jejich zaměstnavatelů očekáváno od absolventů jednotlivých oborů vysokoškolského studia. Institut celoživotního vzdělávání Mendelovy zemědělské a lesnické univerzity v Brně (dále ICV MZLU v Brně) si plně uvědomuje tuto potřebu a zohlednil ji v právě řešeném vědecko-výzkumném projektu

¹¹ Mgr. Petra Kadlecová, e-mail: petra.kadlecova@mendelu.cz, Oddělení sociálních věd ICV MZLU v Brně, Zemědělská 1, 613 00 Brno, tel.: 545 135 229

¹² Ing. Lenka Danielová, Ph.D., e-mail: lenka.danielova@mendelu.cz, Oddělení sociálních věd ICV MZLU v Brně, Zemědělská 1, 613 00 Brno, tel.: 545 135 201

¹³ PhDr. Dana Linhartová, CSc., e-mail: dana.linhartova@mendelu.cz, Oddělení sociálních věd ICV MZLU v Brně, Zemědělská 1, 613 00 Brno, tel.: 545 135 220

¹⁴ Ing. Martin Přibyl, e-mail: martin.pribyl@mendelu.cz, Oddělení sociálních věd ICV MZLU v Brně, Zemědělská 1, 613 00 Brno, tel.: 545 135 006

¹⁵ Bc. Jana Loukotová, e-mail: xloukot0@node.mendelu.cz, Oddělení sociálních věd ICV MZLU v Brně, Zemědělská 1, 613 00 Brno

„Aktualizace vzdělávacích potřeb studentů ICV MZLU v Brně vzhledem k možnostem vzdělávací instituce a požadavkům praxe“. Následující příspěvek se zaměřuje na informace získané od studentů bakalářských studijních oborů Specializace v pedagogice, přičemž se snažíme najít vazbu na problémy, jež v současnosti hýbou českým školstvím.

V rámci probíhající diskuse mimo jiné zaznívá potřeba jednoznačného definování užívaných pojmů. Tento apel nabývá stále většího významu v různých oblastech – školství, vzdělávání, andragogika, personalistika apod. Termíny jsou používány v mnoha souvislostech, často též s neúplně vyjádřeným významem. Vystává tedy jednoznačný požadavek na podržení jasné definice pojmů a potřeba představit si za nimi konkrétní lidské znalosti, dovednosti a schopnosti. Mimo jiné je to obrana před vyprázdněním slov, které částečně hrozí (Maňák 2009, Vašutová 2007 a další). Pro toto tvrzení svědčí také diskuse na veřejných i odborných internetových fórech. V případě tohoto příspěvku budeme operovat s termíny profesní standard, profesní kompetence, schopnosti, dovednosti a znalosti, a to z hlediska zájmu o vyjádření potřebných nebo naopak nedůležitých oblastí, které student rozvíjí v rámci pregraduálního studia a jež využívá nebo naopak nepotřebuje ve své praxi.

CÍL

Cílem příspěvku je seznámit stručně čtenáře s hlavními oblastmi řešeného problému, jak jsou prezentovány v současné české odborné literatuře. Dále budeme prezentovat část dat získaných v rámci vědecko-výzkumného projektu řešeného týmem pracovníků ICV MZLU v Brně.

Profesní standard a profesní kompetence učitele

Profesní standard lze považovat za určitou normu, která stanovuje standardní kvality učitele požadované pro výkon učitelské profese. Ukazuje se jako výhodné vyjádřit profesní standard v podobě kompetencí, které nejlépe charakterizují způsobilosti učitele pro konkrétní činnosti, pro plnění povinností a zodpovědnosti a jsou ve výkonu profese naprosto nezbytné. Standard je třeba považovat za základní rámec pro různé úrovně kvalifikací a specializací, v nichž se mohou rozvíjet specifické kompetence různých kategorií učitelů nebo nadstandardní kompetence. (Vašutová, 2007, s 34).

Specifikum pedagogů pracujících na středních odborných školách spočívá mimo jiné v tom, že je pro ně nezbytné orientovat se v aktuálních problémech praxe při zachování stabilního teoretického základu. Vedle toho si učitelé, pracující v tomto prostředí, uvědomují stoupající význam schopností a dovedností pro práci s lidmi v adolescentním věku, ať už se jedná o jednotlivce a jejich individuální potřeby nebo třídní kolektivy.

Vzhledem k stále neukončené diskusi ke standardům učitele nemusí být ani naše vymezení profesních kompetencí úplné, držíme se toho, které je uváděno v odborné literatuře.

V literatuře se setkáváme s vícero vymezením pojmu kompetence ve vztahu k učitelské profesi. Orosová (2006) připomíná pedagogické přístupy, ze kterých potřeba rozvoje učitelských kompetencí vychází:

Humanisticky založená edukace – tato koncepce zdůrazňuje důležitost přípravy učitelů pro rozvoj kognitivních i nekognitivních složek osobnosti žáků.

Edukace založená na kompetenci – pregraduální příprava a další vzdělávání učitelů zahrnuje adaptaci na roli učitele, která mimo jiné obsahuje koučování žakovského procesu učení se a vytváření příležitosti pro autentické zkušenosti v procesu učení. Tento trend představuje pro učitele změnu pracovního stylu.

Přístupy založené na zkoumání a otázkách – tyto přístupy sledují pedagogickou praxi i pedagogický výzkum. Přitom podporují kritické myšlení pedagogů, jejich dispoziční ke kritickému zvažování vyučovacích praktik, jejich zájem o vlastní proces vzdělávání se, profesionální růst a intelektuální vývin. Této přístup do značné míry koresponduje se změnou

tradičního pohledu na učitele jako na „odborníka, příjemce, transmittera a implementátora poznatků jiných lidí“ na učitele, který „ví, myslí, vede a je původcem změny“. (Orosová 2006, s. 27).

Vlastní pojem kompetence je koncept využívaný v souvislosti s uplatňováním nových vzdělávacích metod, v souvislosti se změnou chápání role učitele jako facilitátora a kouče výchovně – vzdělávacího procesu. V definici pojmu převažují přístupy klasifikační a receptivní (např. Švec 2000). Jiné sledují obecně uznávané společenské funkce školy, od těchto odvozují vzdělávací cíle, na jejichž základě jsou profesní kompetence učitele konstruovány (Vašutová 2007).

Dle Vašutové (2007, s. 31) jsou funkce školy ve společnosti následující:

Kvalifikační, která znamená orientaci školy na výkon a znalosti žáků a zahrnuje dílčí funkce kognitivní (škola kvalifikuje žáky pro další studium) a profesionalizaci (škola kvalifikuje žáky pro výkon profese a v širším smyslu jejich zapojení do světa práce).

Socializační funkce vyjadřuje, že škola je místem socializace žáků.

Integrační funkce školy zahrnuje přípravu žáků pro osobní i veřejný život.

Personalizační funkce školy znamená podporu individuality každého žáka a jeho rozvoj v samostatně jednající osobnost.

Takto vymezené funkce mají dle Vašutové (2007) stálou strukturu, přičemž se mění jejich pojetí vzhledem ke vzdělávacím cílům, které sledují požadavky doby. Model kompetencí, jak jej dále Vašutová uvádí, sleduje tyto vzdělávací cíle a byl podkladem pro vytváření profesního standardu učitele, tento proces v současnosti však není dokončen.

Model pracuje se sedmi oblastmi profesních kompetencí a rozvíjí jejich náplň.

Kompetence předmětová: znalosti aprobačního oboru v potřebném rozsahu a hloubce (odpovídající škole působení – ZŠ, SŠ), schopnost transformovat poznatky do vzdělávacích obsahů učebních předmětů, dovednost vytvářet mezipředmětové vazby, dovednost vyhledávat a zpracovávat informace s využitím informačních a komunikačních technologií, schopnost transformovat metodologii poznávání daného oboru do způsobu myšlení žáků v daném vyučovací předmětu.

Kompetence didaktická/psychodidaktická: zvládání strategie vyučování, dovednost využívat metodický repertoár daného předmětu a přizpůsobit jej požadavkům konkrétní školy i individuálním požadavkům žáků, znalosti o teoriích hodnocení žáků i jejich psychologických aspektech.

Kompetence pedagogická: znalost procesů a podmínek výchovy v rovině teoretické i praktické, orientace v kontextu výchovy a vzdělávání na základě znalostí vzdělávacích soustav a trendů, schopnost podporovat rozvoj individuálních kvalit žáků v oblasti zájmové a volní, znalost práv dětí a mládeže a její uplatnění v praxi.

Kompetence diagnostická a intervenční: dovednost používat prostředky pedagogické diagnostiky, schopnost identifikovat žáky se speciálními vzdělávacími potřebami a uzpůsobení výuky jejich individuálním potřebám, schopnost rozpoznání sociálně patologických jevů, znalosti z oblasti prevence a nápravy sociálně nežádoucích jevů, schopnost řešit školní výchovné situace a zvládání problémů vázaných na školní prostředí, schopnost reflektovat ve své práci změny vzdělávacích podmínek.

Kompetence sociální, psychosociální a komunikativní: dovednost utváření příznivého pracovního a sociálního klimatu školní třídy, znalosti sociálních vztahů mezi žáky, dovednost praktického využití socializačních aktivit zaměřených na žáky, orientace v náročných situacích ve škole i mimo ni a schopnost zprostředkovat jejich řešení, dovednost pedagogické komunikace, její uplatnění ve třídě a škole, znalosti problematiky rodinné výchovy.

Kompetence manažerská a normativní: znalost zákonů a norem vztahujících se k výkonu profese a pracovního prostředí, schopnost reflexe vlastní pedagogické práce, administrativní činnosti spojené s evidencí žáků a jejich studijních výsledků, organizační schopnosti

využitelné pro tvoření mimoškolních a mimovýukových aktivit žáků a studentů, dovednost vytvářet efektivní spolupráci ve třídním kolektivu, schopnost vytváření projektů institucionální spolupráce, včetně zahraniční.

Kompetence profesně a sociálně kultivující: široký rozsah znalostí všeobecného rozhledu (tj. filozofických, kulturních, politických, právních, ekonomických), dovednost těmito působit na formování hodnot a postojů žáků a studentů, dovednost vystupovat jako reprezentant profese, dovednost obhájení svých pedagogických postupů, schopnosti spolupráce s kolegy, schopnost sebereflexe na základě autodiagnostiky a autoevaluace i hodnocení svého výkonu jinými subjekty, schopnost a ochota sebevzdělávání a dalšího vzdělávání.

Dle Vašutové (2007, s. 37) lze uvedený profesní standard považovat za nadčasový a dobře aplikovatelný jako kvalifikační rámec, využitelný při tvorbě profilu absolventa a vzdělávacího standardu učitelství.

Dnešní trend ale ukazuje, že absolventi vysokých škol nenachází profesní uplatnění jen v rámci jimi studovaných oborů, ale hledají si zaměstnání též mimo něj. V takových případech nabývají na významu vlastnosti, schopnosti a dovednosti označované personalisty jako klíčové (profesní) kompetence (Veteška, Tureckiová, 2008). Mezi takto označované kompetence jsou zařazovány znalosti, dovednosti a schopnosti, které umožňují pracovníkům v různých profesích úspěšně zvládat běžné i nestandardní situace spojené s jejich zaměstnáním. Výčet těchto kompetencí je málokde úplný. Veteška a Tureckiová (2008) uvádí následující: znalost cizích jazyků, komunikační dovednosti a schopnosti, adaptabilita, schopnost rozhodovat se, tvořivost, schopnost řešit problémy, nést zodpovědnost, časová flexibilita, samostatnost, schopnost týmové práce, schopnost vést a motivovat druhé, ochota učit se a dále se vzdělávat, profesionální vystupování a chování, zdatnost ve využívání výpočetní techniky, zdatnost práce s informacemi, vysoké pracovní nasazení – výkonnost, analytické a koncepční myšlení, manažerské schopnosti a dovednosti.

Toto tvrzení je platné též pro studenty pedagogických oborů (různých stupňů studia), kdy je často volba učitelského oboru až na druhém místě, nebo jeho studium představuje pojistku pro případ neuplatnění se v jiné (např. odborné) oblasti (Lazarová, 2008).

MATERIÁL A METODY

K seznámení s aktuálním stavem vzdělávacích potřeb studentů ICV MZLU v Brně byl vytvořen dotazník. Tento byl zaměřen na zjištění jejich motivace ke studiu, představy o profilu absolventa jimi studovaného oboru, důležité pracovní kompetence pro uplatnění v oboru a další relevantní informace.

Dílčí blok otázek se soustředil na reflexi znalostí, dovedností a schopností, které studenti během studia získávají a rozvíjí a pohledu na jejich potřebnost pro jimi studovaný obor. Vybírali z následujících možností, které korespondují s klíčovými profesními kompetencemi a jsou dle našeho uvážení podstatné pro pedagogickou praxi: **zběhllost ve vlastním oboru, znalost cizího jazyka, schopnost rozhodovat se, schopnost řešit problém, schopnost objasnit význam ostatním, umění převzít odpovědnost, adaptabilita a flexibilita, schopnost týmové práce, používání výpočetní techniky, prezentační dovednosti, ochota k dalšímu vzdělávání, komunikační schopnosti, schopnost učit se, orientace v informačních zdrojích, orientace v oborové legislativě.**

Respondenti byli žádáni, aby provedli výběr pěti nejdůležitějších kompetencí v rámci jejich studijního oboru. V jiné otázce pak vybírali pět nejméně potřebných kompetencí.

Osloveni byli všichni studenti bakalářských studijních oborů Specializace v pedagogice, studijních programů Učitelství odborných předmětů (dále UOP) a Učitelství praktického vyučování a odborného výcviku (dále UPVOV). Oba tyto obory lze studovat v prezenční i kombinované formě, ovšem počet studentů v jednotlivých formách a programech se liší, což může ovlivňovat odpovědi v šetření. Zatímco mezi studenty kombinované formy studia

UPVOV převažují již učitelé s praxí, kteří si studiem doplňují požadované pedagogické vzdělání, ve studijním oboru UOP (prezenční i kombinované formě) najdeme právě mnoho studentů, kteří volí studium pedagogického oboru jako pojistku svého budou uplatnění.

Tabulka 1 ukazuje počty oslovených studentů, návratnost dotazníků a rozložení odpovědí z hlediska jednotlivých bakalářských oborů, zastoupení studentů prezenční a kombinované formy studia a zastoupení mužů a žen.

Tabulka 1: **Popis výzkumného souboru**

	Počet oslovených studentů	Počet vyplněných dotazníků	Návratnost dotazníků (%)	forma studia		pohlaví	
				prez.	kom.	muži	ženy
UOP*	71	41	58	3	38	12	29
UPVOV*	102	49	48	19	30	13	36
celkem	173	90	52	22	68	25	65

*UOP = Učitelství odborných předmětů

Zdroj: Vlastní práce

*UPVOV = Učitelství praktického vyučování a odborného výcviku

Získaná data byla podrobena deskriptivní a kvantitativní analýze. V tomto příspěvku představujeme tu část odpovědí, která se vztahuje k oblastem profesních kompetencí.

VÝSLEDKY A DISKUSE

V současnosti můžeme prezentovat dílčí výsledky dotazování, které proběhlo mezi studenty bakalářských oborů Specializace v pedagogice v programech UOP a UPVOV.

Následující tabulka 2 ukazuje, jak se studenti bakalářských oborů vyjadřovali k důležitým a nejméně důležitým schopnostem, dovednostem a znalostem, jimiž může disponovat absolvent.

Tabulka 2: **Nejvíce a nejméně důležité kompetence dle studentů učitelství**

Studijní obor Specializace v pedagogice	Kompetence (znalosti, dovednosti, schopnosti)	
	Nejdůležitější	nejméně důležité
UOP*	1. schopnost objasnit význam	1. používání výpočetní techniky
	2. prezentační dovednosti	2. znalost cizího jazyka
	3. zběhlost ve vlastním oboru	3. schopnost týmové práce
	4. schopnost řešit problém	4. adaptabilita a flexibilita
	5. orientace v oborové legislativě	5. orientace v informačních zdrojích
UPVOV*	1. zběhlost ve vlastním oboru	1. používání výpočetní techniky
	2. schopnost řešit problém	2. adaptabilita a flexibilita
	3. schopnost objasnit význam	3. znalost cizího jazyka
	4. ochota k dalšímu vzdělávání	4. orientace v informačních zdrojích
	5. prezentační dovednosti	5. ochota k dalšímu vzdělávání

*UOP = Učitelství odborných předmětů

Zdroj: Vlastní práce

*UPVOV = Učitelství praktického vyučování a odborného výcviku

Znalosti, schopnosti a dovednosti, které byly dotazovanými nejčastěji voleny, se významně neliší, pokud jde studenty oborů UOP a UPVOV. Mezi nejdůležitějšími se umístily kompetence předmětové (zběhlost ve vlastním oboru, schopnost objasnit význam) a vztahující se k didaktické činnosti učitele (prezentační dovednosti a částečně též schopnost objasnit význam) a dále manažersko-normativní kompetence (orientace v oborové legislativě,

schopnost řešit problém), kompetence profesně a sociálně kultivující (ochota k dalšímu vzdělávání).

Také nejméně důležité znalosti, schopnosti a dovednosti volili respondenti z řad studentů UOP a UPVOV téměř shodně. Nejčastěji jmenované byly ty, jež spadají do oblasti profesně - sociálních kompetencí (znalost cizího jazyka, schopnost týmové práce, adaptabilita a flexibilita, ochota k dalšímu vzdělávání) a předmětových kompetencí (používání výpočetní techniky a orientace v informačních zdrojích).

Podle výběru nejdůležitějších kompetencí lze usuzovat, že dotazovaní studenti je volili s vědomím své budoucí (nebo stávající) pedagogické činnosti. Jako nejméně důležité pak označovali kompetence související spíše s obecným uplatněním na trhu práce než úspěchem v učitelském povolání.

Výsledky však napovídají, že hodnocení se u jednotlivých studentů výrazně liší. Pozornost bude jistě zaměřena na důvody, proč se „ochota k dalšímu vzdělávání“ objevuje i mezi nejdůležitějšími i nejméně důležitými vlastnostmi u studentů stejného oboru (UPVOV). Otázkou také zůstává, nakolik se do získaných výsledků promítá rozdílnost chápání některých užívaných odborných pojmů (např. flexibilita, adaptabilita, schopnost týmové práce).

Pro vědecko - výzkumný záměr ICV MZLU v Brně je důležité se zamyslet, zda se nabídkou stávajících studijních předmětů rozvíjí znalosti, schopnosti a dovednosti, jež studenti volili mezi nejdůležitějšími. V tomto směru můžeme konstatovat, že nabídka předmětů odpovídá vyjádřeným potřebám ze strany studentů.

ZÁVĚR

Profesní kompetence učitelů jsou v současné době velmi diskutovaným termínem. Snaha o jeho úplné vymezení a převedení obsahu do vzdělávací praxe je oprávněná. Vzdělávací instituce tak mohou naplňovat očekávání svých studentů, že po absolvování studia a nastoupení do praxe zvládnou tuto k uspokojení svému i svých zaměstnavatelů. ICV MZLU v Brně tak svou činností v oblasti vzdělávací i výzkumné poskytuje svým studentům služby v plném rozsahu a bude se je snažit i nadále zkvalitňovat.

Literatura

LAZAROVÁ, Bohumíra. *Netradiční role učitele*. Brno: Paido, 2008. 69 s. ISBN 978-80-7315-169-0

MAŇÁK, J. *Škola, zdraví a učitel*. Přednáška na semináři PedF MU v Brně. 12. 5. 2009

OROSOVÁ, O. *Kompetencia a jej miesto v ďalšom vzdelávaní učiteľov*. In: LAZAROVÁ, B., et al. *Cesty dalšího vzdělávání učitelů*. 1. vyd. Brno: Paido, 2006. 132 s. ISBN 80-7315-114-6

ŠVEC, V. *Monitorování a rozvoj pedagogických dovedností*. Brno: Paido, 2000. 233 s. ISBN 80-85931-87-7

VAŠUTOVÁ, J. *Být učitelem: Co by měl učitel vědět o své profesi*. 2. vyd. Praha: Portál, 2007. 76 s. ISBN 978-80-7290-325-2

VETEŠKA, J., TURECKIOVÁ, M. *Kompetence ve vzdělávání*. Praha: Grada, 2008. 159 s. ISBN 978-80-247-1770-8

Výsledky zveřejněné v příspěvku jsou součástí výzkumného záměru, id. kód VZ: 62156 48904 „Česká ekonomika v procesech integrace a globalizace a vývoj agrárního sektoru a sektoru služeb v nových podmínkách evropského integrovaného trhu“, tématický okruh 02 „Hlavní tendence ve vývoji konkurenčního prostředí v podmínkách integračních a globalizačních procesů a adaptace subjektů na nové podmínky integrovaného trhu“ realizovaného za finanční podpory ze státních prostředků prostřednictvím MŠMT.

K PROBLEMATICE PROFILU ABSOLVENTA STUDIJNÍHO PROGRAMU SPECIALIZACE V PEDAGOGICE NA MZLU V BRNĚ

ON THE SUBJECT OF THE PROFIL OF A GRADUATE IN THE STUDY PROGRAM SPECIALIZATION IN PEDAGOGY AT MUAF OF BRNO

DANA LINHARTOVÁ¹⁶, LENKA DANIELOVÁ¹⁷, MARTIN PŘIBYL¹⁸,
JANA LOUKOTOVÁ¹⁹

Abstrakt

Příspěvek se zabývá problematikou profilu absolventa bakalářského studijního programu Specializace v pedagogice, který je od akademického roku 2007/2008 vyučován na Institutu celoživotního vzdělávání Mendelovy zemědělské a lesnické univerzity v Brně. V jeho rámci jsou, prostřednictvím analýzy odpovědí na dvě otázky dotazníkového šetření, vyhodnocovány postoje studentů dvou bakalářských studijních oborů k profilu jejich absolventa. Interpretace získaných dat může přispět ke zkvalitnění nejen obsahu stěžejní cílové kategorie uvedeného studijního programu, ale i k vytvoření podkladů pro jeho reakreditaci.

Klíčová slova

Profil absolventa, studijní program, studijní obor, pedagogický pracovník, střední škola, učitel odborného předmětu, učitel praktického vyučování a odborného výcviku.

Abstract

The paper deals with the profile of a graduate in bachelor study program Specialization in pedagogy, which has been from the academic year 2007/2008 taught at the Institute of Lifelong Learning at the Mendel University of Agriculture and Forestry in Brno. In the framework of this study program, through the analysis of answers to two questions of the questionnaire, there are evaluated the attitudes of the students of two bachelor study lines to the profile of a graduate. The interpretation of the data obtained can help to improve not only the core content of the target category of the training program, but also the creation of documents for re-accreditation.

Key words

Profile of a graduate, degree program, field of study, teachers, high school, vocational subject teacher, teacher of practical teaching and training.

¹⁶ PhDr. Dana Linhartová, e-mail: dlinhart@mendelu.cz, Institut celoživotního vzdělávání MZLU v Brně, Zemědělská 1, 613 00 Brno, tel.: 545 135 220

¹⁷ Ing. Lenka Danielová, Ph.D., e-mail: danielov@mendelu.cz, Institut celoživotního vzdělávání MZLU v Brně, Zemědělská 1, 613 00 Brno, tel.: 545 135 201

¹⁸ Ing. Martin Přibyl, e-mail: pribyl@mendelu.cz, Institut celoživotního vzdělávání MZLU v Brně, Zemědělská 1, 613 00 Brno, tel.: 545 135 006

¹⁹ Bc. Jana Loukotová, e-mail: Loukotova@yahoo.com, Institut celoživotního vzdělávání MZLU v Brně, Zemědělská 1, 613 00 Brno, tel.: 545 135 234

Institutu celoživotního vzdělávání (dále ICV) Mendelovy zemědělské a lesnické univerzity v Brně (dále MZLU) získal v roce 2007 akreditaci MŠMT ČR k realizaci bakalářského studijního programu Specializace v pedagogice. V akademickém roce 2008/2009 se právě na tomto pracovišti uskutečnily v jednom z jeho oborů historicky první bakalářské zkoušky. První absolventi studijního oboru Učitelství odborných předmětů, stejně jako i první zkušenosti s jejich přípravou a odpovědné vytvoření podkladových materiálů pro blížící se reakreditaci studijního programu Specializace v pedagogice přivedly pracovníky ICV MZLU v Brně k zamyšlením nad kvalitou nejen tohoto studia, ale i dalších výukových aktivit, které jsou na tomto vysokoškolském ústavu MZLU v Brně realizovány. Proto je na ICV MZLU v Brně od 1. 10. 2008 do 30. 9. 2010 řešen interní vědecko-výzkumný projekt *Aktualizace vzdělávacích potřeb ICV MZLU v Brně vzhledem k možnostem vzdělávací instituce a požadavků praxe*, v jehož rámci je profilu absolventa studijního programu Specializace v pedagogice též věnována pozornost.

Nelze opomenout ani skutečnost, že výsledky, které jsou v příspěvku uveřejněny, jsou součástí výzkumného záměru id. kód VZ: 62156 48904 „Česká ekonomika procesech integrace a globalizace a vývoj agrárního sektoru a sektoru služeb v nových podmínkách integrovaného trhu“, jeho tématického okruhu 02 „Hlavní tendence ve vývoji konkurenčního prostředí v podmínkách integračních a globalizačních procesů a adaptace subjektů na nové podmínky integrovaného trhu“, který je realizován za finanční podpory ze státních prostředků prostřednictvím MŠMT ČR.

CÍL

Příspěvek se zabývá problematikou profilu absolventa jedné z variant učitelské přípravy učitelů odborných předmětů středních škol, a to profilu absolventa výše zmíněného studijního programu Specializace v pedagogice.

Cílem příspěvku je diagnostikovat postoje studentů jeho dvou bakalářských studijních oborů (Učitelství odborných předmětů, dále UOP a Učitelství praktického vyučování a odborného výcviku, dále UPVOV) ICV MZLU v Brně k profilu absolventa jejich bakalářského studia.

MATERIÁL A METODY

V rámci našeho výzkumného šetření byl za základní výzkumný soubor pokládán počet studentů bakalářského studijního programu Specializace v pedagogice, kteří byli v akademickém roce 2008/2009 do tohoto studia zapsáni. Jednalo se o celkový počet 173 prezenčních i kombinovaných studentů, kteří všichni byli požádáni o vyplnění dotazníku, jenž byl pro potřeby interního vědecko-výzkumného projektu akademickými pracovníky ICV MZLU v Brně vytvořen. Zpět se ale vrátilo pouze 90 dotazníků, je proto možné konstatovat, že návratnost činila 52 % (viz Tabulka 1).

V následujících tabulkách předkládáme charakteristiku výzkumného souboru.

Tabulka 1: Návratnost dotazníků

Studijní obor	Počet oslovených studentů	Počet vyplněných dotazníků	Návratnost dotazníků v %
UOP*	71	41	58
UPVOV**	102	49	48
Celkem	173	90	52

Zdroj: Vlastní výsledky

Vysvětlivky:

UOP - Učitelství odborných předmětů*

*UPVOV ** - Učitelství praktického vyučování a odborného výcviku*

Z uvedených skutečností vyplývá, že sledovaným výzkumným souborem bylo celkem 90 studentů výše zmíněného bakalářského studijního programu. V Tabulce 2 a Tabulce 3 je uvedena další charakteristika sledovaného výzkumného souboru, a to vzhledem k formě studia respondentů a jejich pohlaví.

Tabulka 2: Charakteristika výzkumného souboru dle formy studia

Studijní obor	Počet studentů	Prezenční forma studia		Kombinovaná forma studia		Celkem %
		Σ	%	Σ	%	
UOP	41	3	7,32	38	92,38	100
UPVOV	49	19	38,78	30	61,22	100

Zdroj: Vlastní výsledky

U obou studijních oborů převládají studenti kombinované formy studia, přičemž výrazněji je tomu u studijního oboru UOP (více jak 92 % respondentů).

Tabulka 3: Charakteristika výzkumného souboru dle pohlaví

Studijní obor	Počet studentů	Muži		Ženy		Celkem %
		Σ	%	Σ	%	
UOP	41	12	29,27	29	70,73	100
UPVOV	49	13	26,53	36	73,47	100

Zdroj: Vlastní výsledky

Je-li sledován vzorek respondentů s ohledem na jejich pohlaví, lze konstatovat, že analýzy obou studijních oborů téměř shodně vykazují převahu žen (takřka 71 % u studijního oboru UOP a více jak 73 % u studijního oboru UPVOV).

Dotazník každého respondenta byl ve výzkumném šetření pro potřeby analýzy výsledků označen vlastním číselným kódem a obsahoval celkem 23 otázek, z nichž 9 (otázky č. 1 – 9) mělo identifikační povahu. Tyto otázky se zaměřovaly na zjištění jednak studijního oboru respondentů, jejich formy a ročníku studia, dále na jejich pohlaví, věk, nejvyšší ukončené vzdělání, délku pracovní činnosti, bydliště a sociální skupinu, v níž jsou zařazeni. Obsah dalších 14 otázek pak sledoval postoje studentů ke studovanému studijnímu oboru. V 11 případech z nich (otázky č. 10 – 19 a otázka č. 21) se jednalo o otázky polootevřené a 3 otázky (otázka č. 20 a otázky č. 22 – 23) otevřené.

V příspěvku je věnována pozornost otázce č. 12 a otázce č. 13 popsaného dotazníku. Zhodnocení dat bylo uskutečněno vzhledem k délce pracovní činnosti respondentů.

Při zpracování výsledků výzkumu bylo využito jak třídění prvního, tak i druhého stupně. Při třídění prvního stupně bylo pracováno s absolutními i relativními četnostmi získaných dat. V rámci komentáře výsledků výzkumného šetření byly dále použity vybrané metody vědecké práce, zejména metoda kvantitativní analýzy, komparace a interpretace zjištěných údajů.

Pro formulaci teoretických východisek sledované problematiky byly v rámci metod získávání faktů využity nepřímé metody dokumentové.

VÝSLEDKY A DISKUSE

Profil absolventa představuje podle mnohých pedagogických odborníků, jako jsou např. J. Průcha, E. Walterová, J. Mareš, 1995 nebo S. Ouroda, 2004, důležitou cílovou kategorií, která zřetelně stavuje výukové cíle pro určitý typ vzdělávacího zařízení. Vymezuje kvality, jimiž by se měl vyznačovat absolvent konkrétního vzdělávacího programu.

Postoje studentů bakalářského studijního programu Specializace v pedagogice k profilu absolventa jejich studijního oboru sledovaly dvě otázky z výše uvedeného dotazníku. Jednalo se o otázky č. 12 a 13.

První z nich se respondentů dotazovala na jejich mínění, nakolik tento profil podle jejich názoru koresponduje s požadavky, které před ně postaví současný trh práce. Jejím prostřednictvím byla posuzována srovnatelnost profilu absolventa a požadavky trhu práce. Přesné znění otázky následně uvádíme.

Otázka č. 12: Domníváte se, že profil absolventa Vámi vybraného studijního oboru odpovídá požadavkům na trhu práce?

Nabízené varianty odpovědi:

- a. ano, bez výhrad
- b. ano, ale jen částečně
- c. ne, situace je odlišná
- d. nedovedu posoudit
- e. vůbec ne (případně uveďte důvody)

Tabulka 4 ukazuje výsledky odpovědí studentů studijního oboru Učitelství odborných předmětů. Tyto jsou posuzovány s ohledem na délku jejich pracovní aktivity.

Tabulka 4: Výsledky odpovědí na otázku č. 12 u studentů UOP – absolutní četnosti

Varianta odpovědi - Roky pracovní praxe	0-1 rok	1-5 let	6-10 let	11-15 let	16-20 let	21-25 let	26 a více let	Celkem
Ano, bez výhrad	3	5	1	2	0	2	1	14
Ano ale jen částečně	5	2	0	0	1	1	1	10
Ne, situace je odlišná	0	0	0	0	0	0	0	0
Nedovedu posoudit	8	4	1	1	0	0	0	14
Vůbec ne	0	1	0	0	0	0	0	1
Celkem	16	12	2	3	1	3	2	39

Zdroj: Vlastní výsledky

Uvedené výsledky se váží pouze k 39 respondentů, i když jejich celkový počet v tomto studijním oboru činí 41 respondentů. Je tomu tak proto, že v dotazníku 7693 nebyla uvedena délka pedagogické praxe respondenta a v dotazníku 7592 nebyla respondentem zodpovězena právě tato otázka.

Tabulka 5: Srovnání profilu absolventa s požadavky trhu práce vzhledem k délce pracovní aktivity– UOP

Varianta odpovědi - Roky pracovní praxe	Σ do 5 let	% do 5 let	Σ od 6 let	% od 6 let	Σ celkem	% celkem
Ano, bez výhrad	8	28,57	6	54,55	14	35,90
Ano ale jen částečně	7	25,00	3	27,27	10	25,64
Ne, situace je odlišná	0	0	0	0	0	0
Nedovedu posoudit	12	42,86	2	18,18	14	35,90
Vůbec ne	1	3,57	0	0	1	2,56
Celkem	28	100,00	11	100,00	39	100,00

Zdroj: Vlastní výsledky

Data uvedená v Tabulce 5 sdělují, že takřka 62 % respondentů se klonilo k názoru, že podle jejich mínění profil absolventa odpovídá požadavkům na trhu práce, neboť variantu a. a b. zvolilo celkem 24 respondentů, (tj. 61,54 %). Nejvyšší četnost odpovědí respondentů obsahuje varianta a. (ano, bez výhrad), která byla vybrána 14krát, což činí téměř 36 % (tj.

35,90 %) odpovědí sledovaných respondentů. Za zajímavé lze pokládat zjištění, že nadpoloviční většina respondentů (54,55 %), jejichž délka pracovní praxe činí od 6 let výše, pokládá profil absolventa studijního oboru UOP za odpovídající požadavkům trhu práce.

Faktem ale zůstává, že téměř 36 % respondentů nedokáže tuto skutečnost, srovnatelnost profilu absolventa s požadavky trhu práce, podle jejich odpovědí posoudit (tj. 35,90 %). K této variantě odpovědi se klonili především respondenti do 5 let pracovní praxe, tedy pravděpodobně s menšími životními i pedagogickými zkušenostmi. Pouze 1 respondent, a to s délkou praxe 1 – 5 let se k profilu absolventa studovaného studijního oboru staví negativně, neboť se domnívá, že profil absolventa jeho studijního oboru vůbec neodpovídá požadavkům trhu práce.

V Tabulce 6 jsou uvedeny výsledky odpovědí studentů studijního oboru Učitelství praktického vyučování a odborného výcviku taktéž na otázku č. 12 dotazníku.

Tabulka 6: Výsledky odpovědí na otázku č. 12 u studentů UPVOV – absolutní četnosti

Varianta odpovědi - Roky pracovní praxe	0-1 rok	1-5 let	6-10 let	11-15 let	16-20 let	21-25 let	26 a více let	Celkem
Ano, bez výhrad	6	2	4	2	1	0	1	16
Ano ale jen částečně	4	5	4	2	2	1	1	19
Ne, situace je odlišná	0	0	0	0	0	0	0	0
Nedovedu posoudit	6	3	1	1	1	0	1	13
Vůbec ne	0	0	0	0	0	0	0	0
Celkem	16	10	9	5	4	1	3	48

Zdroj: Vlastní výsledky

V tomto případě se výsledky průzkumného šetření vztahují pouze k celkovému počtu 48 respondentů studijního oboru jelikož dotazník 7623 musel být z výzkumného souboru vyrazen, neboť v něm nebyla uvedena délka pracovní praxe respondenta.

Tabulka 7: Srovnání profilu absolventa s požadavky trhu práce vzhledem k délce pracovní aktivity – UPVOV

Varianta odpovědi - Roky pracovní praxe	Σ do 5 let	% do 5 let	Σ od 6 let	% od 6 let	Σ celkem	% celkem
Ano, bez výhrad	8	30,76	8	36,36	16	33,33
Ano ale jen částečně	9	34,62	10	45,46	19	39,58
Ne, situace je odlišná	0	0	0	0	0	0
Nedovedu posoudit	9	34,62	4	18,18	13	27,09
Vůbec ne	0	0	0	0	0	0
Celkem	26	100,00	22	100,00	48	100,00

Zdroj: Vlastní výsledky

Taktéž data, která jsou uvedena v Tabulce 7, ukazují na skutečnost, že studenti studijního oboru UPVOV se ve velké míře domnívají, že profil absolventa jejich studijního oboru odpovídá požadavkům trhu. Lze na to usuzovat z toho, že 35 z nich, což je 72,91 % respondentů u odpovědí na otázku č. 12 zvolila první dvě nabízené varianty, tedy variantu a. a variantu b. V tomto případě je možné podotknout, že nejvíce byla respondenty volena varianta b. (ano, ale jen částečně), a to jak z celkového počtu 48 respondentů, neboť byla vybrána 19krát (39,58 %), tak i u respondentů s delší pracovní praxí než je 6 let (10 respondentů, tj. 45,46 %).

Stejně jako u předchozí skupiny respondentů (studenti UOP) se v u této skupiny (studenti UPVOV) objevil poměrně vysoký počet z nich, kteří nedokázali sledovanou skutečnost posoudit (13 respondentů, tj. 27,09 %). Možnosti odpovědi c. a e. nebyly respondenty vůbec zvoleny.

Je možné konstatovat, že údaje, které byly zjištěny analýzou odpovědí respondentů obou studijních oborů, jak Učitelství odborných předmětů, tak i Učitelství praktického vyučování a odborného výcviku na otázku č. 12 je možné považovat za obdobné. Studenti obou oborů se v převažující míře domnívají, že profily absolventů jejich oborů spíše odpovídají požadavkům trhu práce, přičemž studenti UPVOV se v některých ohledech mohou ve svých názorech jevit jako kritičtější. Celkově pozitivně se studenti UOP vyjadřují v takřka 62 % a v 73 % studenti UPVOV. Stejně tak ale nemůžeme přehlédnout fakt, že mnozí z nich, v téměř 36 % u UOP a 27 % u UPVOV nedovedou tuto skutečnost posoudit. Uváděné závěry je ale nutné vztáhnout ke skutečnosti, zda-li studenti UPVOV mohou na položenou otázku spolehlivě odpovědět v případě, že jim ještě v době vyplňování dotazníku, na rozdíl od studentů UOP, scházel jeden ročník studia bakalářského oboru k jeho dokončení.

Druhá otázka dotazníku, která se týkala profilu absolventa, byla otázka č. 13. Ta sondovala postoje respondentů k vazbě absolvovaných studijních předmětů na profil absolventa studijního oboru. Otázka byla formulována takto:

Otázka č. 13: Myslíte si, že absolvováním předmětů obsažených ve studijním programu Vašeho studijního oboru získáte všechny znalosti, dovednosti a schopnosti uvedené v profilu absolventa?

Nabízené varianty odpovědi:

- a. ano, bez výhrad
- b. ano, ale jen částečně
- c. ne, jsem zklamán/-aná
- d. nedovedu posoudit
- e. vůbec ne (případně uveďte důvody)

Tabulka 8 ukazuje výsledky odpovědí studentů studijního oboru Učitelství odborných předmětů. Tyto jsou opět posuzovány s ohledem na délku jejich pracovní činnosti:

Tabulka 8: Výsledky odpovědí na otázku č. 13 u studentů UOP – absolutní četnosti

Varianta odpovědi - Roky pracovní praxe	0-1 rok	1-5 let	6-10 let	11-15 let	16-20 let	21-25 let	26 a více let	Celkem
Ano, bez výhrad	3	1	1	0	0	2	1	8
Ano ale jen částečně	8	7	1	2	1	1	1	21
Ne, jsem zklamán/-aná	0	1	0	0	0	0	0	1
Nedovedu posoudit	5	3	0	1	0	0	0	9
Vůbec ne	0	1	0	0	0	0	0	1
Celkem	16	13	2	3	1	3	2	40

Zdroj: Vlastní výsledky

Na otázku č. 13 dotazníku byly analyzovány odpovědi pouze 40 respondentů z celkového počtu 41 respondentů výzkumného souboru. V dotazníku 7693 totiž nebyla uvedena délka pracovní aktivity.

Tabulka 9: Vazba absolvovaných předmětů na profil absolventa s ohledem na délku pracovní aktivity respondentů – UOP

Varianta odpovědi - Roky pracovní praxe	Σ do 5 let	% do 5 let	Σ od 6 let	% od 6 let	Σ celkem	% celkem
Ano, bez výhrad	4	13,79	4	36,36	8	20,00
Ano ale jen částečně	15	51,72	6	54,55	21	52,50
Ne, situace je odlišná	1	3,45	0	0	1	2,50
Nedovedu posoudit	8	27,59	1	9,09	9	22,50
Vůbec ne	1	3,45	0	0	1	2,50
Celkem	29	100,00	11	100,00	40	100,00

Zdroj: Vlastní výsledky

Údaje uvedené v Tabulce 9 ukazují, že evidentně celkově nejvyšší četnost odpovědí byla shledána u varianty b. (ano, ale jen částečně), zvolilo ji 21 respondentů (tj. 52,50 %). Spojíme-li výsledná data uváděná respondenty v rámci varianty a. a b., zjišťujeme, že téměř ¾ respondentů, což představuje 29 respondentů (tj. 72,50 %) si myslí, absolvováním studijních předmětů svého studijního oboru získají kompetence formulované v profilu jeho absolventa.

Prezentovaná data dále ukazují, že variantu b. volili respondenti s délkou pracovní praxe od 6 let (54,55 %). Zcela okrajově, pouze 1krát byla vždy respondenty vybrána varianta c. (ne, situace je odlišná) a e. (vůbec ne).

Tabulka 10 prezentuje získaná data k otázce č. 13 od skupiny studentů studijního oboru Učitelství praktického vyučování a odborného výcviku.

Tabulka 10: Výsledky odpovědí na otázku č. 13 u studentů UPVOV – absolutní četnosti

Varianta odpovědi - Roky pracovní praxe	0-1 rok	1-5 let	6-10 let	11-15 let	16-20 let	21-25 let	26 a více let	Celkem
Ano, bez výhrad	5	3	2	3	1	1	1	16
Ano ale jen částečně	9	5	4	1	2	0	1	22
Ne, jsem zklamán/-aná	0	0	0	0	0	0	0	0
Nedovedu posoudit	2	2	3	1	1	0	1	10
Vůbec ne	0	0	0	0	0	0	0	0
Celkem	16	10	9	5	4	1	3	48

Zdroj: Vlastní výsledky

V případě otázky č. 13 byly z celkového počtu 49 respondentů údaje kompletně získány od 48 respondentů. Dotazník 7623 musel být, vzhledem k neuvedení délky pracovní praxe, z vyhodnocování vyřazen.

Tabulka 11: Vazba absolvovaných předmětů na profil absolventa s ohledem na délku pracovní aktivity respondentů – UPVOV

Varianta odpovědi - Roky pracovní praxe	Σ do 5 let	% do 5 let	Σ od 6 let	% od 6 let	Σ celkem	% celkem
Ano, bez výhrad	8	30,77	8	36,36	16	33,33
Ano ale jen částečně	14	53,85	8	36,36	22	45,83
Ne, situace je odlišná	0	0	0	0	0	0
Nedovedu posoudit	4	15,38	6	27,28	10	20,84
Vůbec ne	0	0	0	0	0	0
Celkem	26	100,00	22	100,00	48	100,00

Zdroj: Vlastní výsledky

Výzkumem získaná data, která jsou uvedena v Tabulce 11, vypovídají o tom, že z celkového počtu 48 respondentů UPVOV téměř 46 % z nich (45,93 %) zastává názor, že absolvováním studijních předmětů ze studijního programu jejich oboru získají kompetence uvádění v profilu jeho absolventa, ale jen částečně. Je tomu tak proto, že 22 z nich ve svých odpovědích zvolilo variantu b. (ano, ale jen částečně). Tato skutečnost podporuje i fakt, že 14 respondentů s délkou pracovní činnosti do 5 let (tj. 53,85 %) preferovalo právě variantu b.

Pokud ale sloučíme celkové počty respondentů skupiny UPVOV, kteří při odpovědi na otázku č. 13 preferovali variantu a. a b., pak se nám výsledná hodnota výrazně zvýší (36 respondentů, tj. 79,13 %), což je vyšší hodnota než u skupiny UOP. Výsledky tedy naznačují, že postoje respondentů ze skupiny UPVOV se v odpovědích na otázku č. 13 mírně odlišují, jejich odpovědi tedy vyznívají pro autory jejich studijního programu mírně pozitivněji.

ZÁVĚR

Výzkumná data, která byla získána prostřednictvím výzkumného dotazníkového šetření, autorům poskytla mnohé podklady jak pro evaluaci jejich výukových aktivit, tak i pro metodologii jejich interního vědecko-výzkumného projektu (viz M. Chráska, 2007).

Uvedená fakta a jejich skutečněná interpretace je nutné provázat s výsledky analýz dalších otázek dotazníkového šetření tak, aby autorům pomohla zdařile dokončit interní vědecko-výzkumný projekt a následně vytvořit podklady pro úspěšnou reakreditaci studijního programu Specializace v pedagogice.

Cenné zkušenosti získali autoři i s metodami zpracování výsledků jejich výzkumného šetření. Jako další možnost se následně jeví v práci se získanými daty kontingenčních tabulek provést analýzu závislosti kvalitativních znaků prostřednictvím nástrojů čtvercové kontingence. Pro případ zjištění existence závislosti znaků pak dále využít k určení míry intenzity závislosti výpočet Pearsonova koeficientu. V této souvislosti lze poukázat na odborná sdělení např. M. Foreta aj. Stávkové, 2003, dále B. Minaříka, 1998 či J. Stávkové a J. Dufka, 2002.

Literatura

- Akreditační spis studijního programu Specializace v pedagogice.* Brno: MZLU, 2006.
- FORET, M., STÁVKOVÁ, J. *Marketingový výzkum - jak poznávat své zákazníky.* Praha: Grada Publishing, 2003, 160 s. ISBN 80-247-0385-8
- CHRÁSKA, M. *Metody pedagogického výzkumu.* Praha: Grada Publishing, 2007, 265 s. ISBN 978-80-247-1369-4
- MINAŘÍK, B. *Statistika II.* Brno: MZLU, 1998, 144 s. ISBN 80-7157-197-0
- OURODA, S. *Oborová didaktika.* Brno: MZLU, 2004, 118 s. ISBN 80-7157-477-5
- PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. *Pedagogický slovník.* Praha: Portál, 1995, 292 s. ISBN 80-7178-029-4
- STÁVKOVÁ, J., DUFEK, J. *Marketingový výzkum.* Brno: MZLU, 2002, 150 s. ISBN 80-7157-330-2

NEZBYTNÉ ATRIBUTY UNIVERZIT TŘETÍHO VĚKU

NECESSARY ATTRIBUTES OF UNIVERSITY

OF THE THIRD AGE

PAVEL MÁCHAL²⁰, VERONIKA BRÁZDOVÁ²¹

Abstrakt

Tento článek se zabývá problematikou Univerzit třetího věku v České republice a jejími specifiky. Cílem práce je definovat atributy tohoto typu vzdělávání, tyto charakteristiky klasifikovat a analyzovat. Za účelem konkretizace jsou formulovaná specifika analyzována z pohledu U3V na Mendlově zemědělské a lesnické univerzitě v Brně. Výsledky práce budou zohledněny a využity pro zajištění dalšího rozvoje U3V na MZLU v Brně.

Klíčová slova

Univerzita třetího věku, vzdělávání seniorů, atribut

Abstract

This article deals with a question of Universities of the Third Age in Czech republic and their specifics. The main aim of this thesis is to define attributes of that type of education, to classify and analyse the main characteristics. These defined specifics are analysed in order to concretize them from the view of U3A of Mendel University of Agriculture and Forestry in Brno. The outcomes of this work will be regarded and used by developing U3A of MUAF in Brno.

Key words

University of the Third Age, seniors education, attribute

Tradice Univerzit třetího věku v České republice sahá až do poloviny 80. let 20. století, kdy jako vůbec první byla založena Univerzita třetího věku na Univerzitě Palackého v Olomouci. Na Mendlově zemědělské a lesnické univerzitě v Brně Univerzita třetího věku tak dlouhou tradici nemá. Seniorské vzdělávání zde je realizováno prostřednictvím Univerzity třetího věku jako jednou z konkrétních forem celoživotního vzdělávání tak, jak ho definuje §60 Zákona č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně některých zákonů. První posluchači nastoupili ke studiu v akademickém roce 2003/2004 a o tři roky později studium ukončili slavnostní promocí první absolventi. Vzdělávání seniorů se tedy věnujeme relativně krátkou dobu a jsme tedy stále na začátku. Přesto lze již nyní formulovat, jakým způsobem je charakterizováno seniorské vzdělávání a jaké atributy mu náleží.

CÍL

Cílem tohoto příspěvku je stanovení atributů seniorského vzdělávání na Mendlově zemědělské a lesnické univerzitě v Brně. K dosažení tohoto bylo provedeno:

- analýza seniorského vzdělávání na MZLU v Brně,

²⁰ Ing. Pavel Máchal, CSc., e-mail: pmachal@mendelu.cz, Institut celoživotního vzdělávání MZLU v Brně, Zemědělská 1, 613 00 Brno, tel.: 545 135 207

²¹ Ing. Veronika Brázdová, e-mail: brazdova@mendelu.cz, Institut celoživotního vzdělávání MZLU v Brně, Zemědělská 1, 613 00 Brno, tel.: 545 135 206

- definování *atributů*, charakterizující seniorské vzdělávání na MZLU v Brně.

MATERIÁL A METODY

Pro formulaci teoretických východisek sledované problematiky byly v rámci *metod získávání faktů* použity *nepřímé dokumentové metody*, tzn. seznámení s důležitými problémy a otázkami sledovaného problému v dostupné odborné literatuře, publikacích, výzkumných zprávách i legislativních ustanoveních. Na základě *kritického čtení* pak vytváření *excerptů* – stručných záznamů, tak *konspektů* – podrobnějších přehledů. Získané poznatky byly dále zpracovány prostřednictvím *teoretických metod*, z nichž byla nejvíce použita *kritická analýza, syntéza a komparace*. Při zpracování výsledků byly použity zejména metody *indukce, dedukce, využití zkušeností a vztahové analýzy*.

VÝSLEDKY A DISKUSE

Chceme-li hovořit o attributech seniorského vzdělávání, musíme nejprve tento pojem definovat. Pojem **atribut** vychází z latinského *ad-tribuere* (přidělovat, přisuzovat, přisuzovat) a znamená rozlišovací rys, či podstatnou vlastnost nějakého objektu. V obecném užití pak charakteristickou vlastnost (něčeho, někoho).

Vzdělávání dospělých, resp. seniorů můžeme charakterizovat následujícími specifiky:

- dospělý člověk přebírá zodpovědnost za své vzdělávání, celoživotní vzdělávání chápe jako součást svých osobních cílů, nikoliv jako povinnost,
- do dalšího vzdělávacího procesu vstupuje již s určitými znalostmi a zkušenostmi a také s konkrétními představami a očekáváním toho, co by mu mělo přinést,
- klade větší nároky na osobu učitele, na jeho odborné znalosti a kompetence,
- pochopení souvislostí a osvojení nových informací je těžší a trvá delší dobu, není však nemožné,
- větší problémy činí abstraktní učení; dospělý člověk upřednostňuje názorovou výuku a nové informace se okamžitě snaží zasadit do rámce dosavadních znalostí a zkušeností; učí se potřebné.

Univerzita třetího věku je jednou z forem celoživotního vzdělávání. Celoživotní vzdělávání je přitom chápáno jako formativní proces, jehož součástí je také vzdělávání dospělých, které zahrnuje:

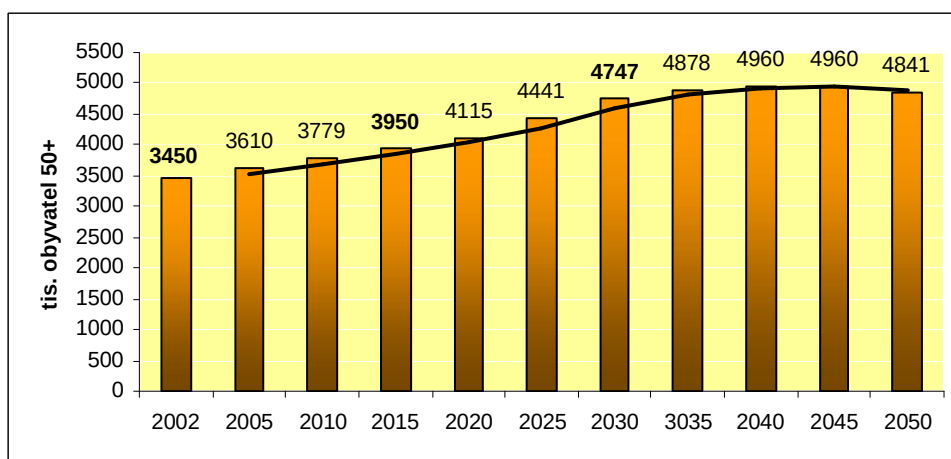
- studium na školách,
- další profesní vzdělávání,
- občanské a zájmové vzdělávání.

Univerzita třetího věku je tedy zájmovým studiem občanů České republiky, a to zejména seniorského věku. Zejména proto, že zatímco pro statistické účely jsou za seniory považováni lidé od 60 let věku, obecnou podmínkou pro účast v Univerzitě třetího věku je věk minimálně 50 let. Proto bude v tomto textu pojem „senior“ zahrnovat skupinu obyvatel od 50 let věku. Ve většině zemí se dnes člení lidský věk podle návrhu Světové zdravotnické organizace (WHO), které se opírá o tzv. patnáctileté periody lidského života. Jednotlivá věková rozmezí jsou pak členěna na:

- období středního nebo také zralého věku 45-59 let,
- období raného stáří (staršího věku) 60-74 let,

- počátek období vlastního stáří (pokročilého, vysokého věku) je v 75 letech a trvá do 89 let,
- období dlouhověkosti 90 let a více.

V České republice bylo v roce 2000 1 873 tisíc obyvatel starších 60 let, což činilo 18,2 % populace ČR. Na konci roku 2008 bylo již 2 264 tisíc obyvatel starších 60 let, což je 21,6 % populace ČR a prognostické výpočty udávají, že v roce 2030 bude v ČR již 2 962 tis. osob starších 60 let, což bude představovat 30,6 % populace ČR.



Zdroj: Český statistický úřad, www.czso.cz

Obr. 1: Očekávaný vývoj počtu obyvatel starších 50 let v ČR

Z údajů Českého statistického úřadu vyplývá, že počet seniorů v budoucích desetiletích poroste. Například v roce 2005 bylo lidí starších 50 let 3610 a během 10 let v roce 2015 se jejich počet předpokládá o více než 300 tisíc osob vyšší. Obecně známým faktem je, že větší procento z toho zaujímají ženy. Např. v roce 2008 bylo v ČR 2070 tis. žen starších 50 let a jen 1689 tis. mužů. Prvním významným atributem seniorského vzdělávání je tedy počet seniorů a jejich struktura. Jsou to potenciální frekventanti U3V. To, zda se jimi skutečně stanou ovlivňuje celá řada dalších faktorů, jako:

- tradice seniorského vzdělávání v konkrétní vzdělávací instituci,
- počet nabízených studijních programů,
- kapacita výukových prostor,
- zaměření výukových programů,
- profesionalita organizačního zajištění,
- odbornost lektorského týmu,
- finanční dostupnost,
- místní dostupnost,
- dosažené vzdělání,
- zdravotní stav,
- apod.

Pokusíme-li se tyto na první pohled nesourodé faktory klasifikovat, jejich základní obecné rozdělení je na:

- **faktory externí**, k nimž patří vzdělanost seniorů, kvalita a sociální úroveň života seniorů, jejich fyzická a psychická zdatnost apod.,

- **faktory interní**, k nimž patří kvalita lektorů i organizačního týmu, struktura studia, kvalita obsahu programů apod.

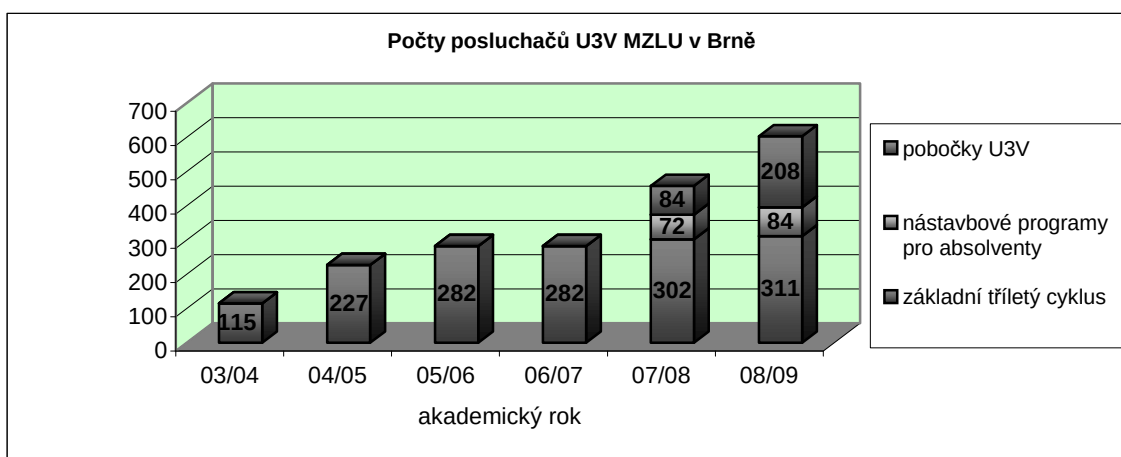
Externí faktory jsou reprezentovány např. rozmístěním obyvatelstva, jeho vzdělanostní strukturou, sociální úrovní apod. Dosažené vzdělání hraje roli při přijetí ke studiu U3V, kdy obecnou podmínkou je minimálně středoškolské vzdělání ukončené maturitou. Nezanedbatelnou roli hraje také fyzické i psychické zdraví seniorů, které se stávají logickou podmínkou absolvování studia. Na druhou stranu studium pomáhá rozvíjet osobnost člověka a v širším slova smyslu podporuje duševní rovnováhu, trénuje paměť a pozitivně ovlivňuje proces stárnutí. Kvalita života je podle definice Světové zdravotnické organizace (WHO): „To, jak člověk vnímá své postavení v životě v kontextu kultury, ve které žije, a ve vztahu ke svým cílům, očekávám, životnímu stylu a zájmům“. Kvalita života seniorů se často vnímá jako synonymum schopnosti vést nezávislý život a metody hodnocení se soustředí na schopnost provádět běžné každodenní činnosti. O kvalitě jejich života vypovídá spokojenost, resp. míra spokojenosti s možnostmi, kterými v životě disponují, a které považují za relevantní (choroby, sociální statut) a těmi, které mají pod kontrolou a podléhají jejich volbě (výběr přátel, způsob trávení volného času).

Všechny aktivity seniorů včetně vzdělávání je ovlivňováno zcela nepochybně jejich zdravotním stavem a to jak fyzickým tak psychickým. *Být starý je krajně nepopulární. Lidé, jak se zdá, neberou na zřetel, že nedokázat zestárnout je stejně hloupé jako neumět odrůst dětským botičkám.* (Jung, 1995, s. 112) Stáří je obdobím života člověka, které se vyznačuje celou řadou zásadních změn a bývá vnímáno negativně. Ve stáří se mění tělesná schránka člověka a mění se i mnohé psychické funkce. To, jak rychle a do jaké míry se mění ovlivňuje řada faktorů. Podle M. Vágnerové (2000) jsou to jednak biologicky podmíněné změny, které jsou buď jen pouhým projevem stáří nebo změny, které vyvolal nějaký chorobný proces. Dále pak jsou to změny psychosociálně podmíněné. Je zajímavé, které faktory ovlivňují tyto psychosociálně podmíněné změny. Vágnerová se zmiňuje o kohortové zkušenosti, kdy lidé stejné generace získali obdobnou sociální zkušenost, působily na ně podobné sociokulturní vlivy a byli zatíženi stejnými makrosociálními traumaty a stresy. Dále pak zmiňuje individuálně specifický životní styl a také postoje společnosti, které manipulují k přijetí určitého modelu chování. Zatímco první dva faktory psychosociálně podmíněných změn nemůže společnost ovlivnit, neboť je součástí minulého prožitého života člověka. Naproti tomu ovlivňovat postoj společnosti je nejen možné, ale také žádoucí. Jednotlivými dílčími kroky je třeba přetvářet a formulovat pohled společnosti jako celku na život starších a starých lidí a posouvat mentální hranice stáří. Platné je všeobecně známé pravidlo, že vyspělou lidskou společnost lze identifikovat podle jejích postojů ke stáří a péče o staré lidi.

Stáří je poznamenáno změnami poznávacích procesů. Jak uvádí Vágnerová jde mimo jiné o úbytek paměťových kompetencí a obtížnost učení. Přitom „*ve stáří dochází k celkovému útlumu a zpomalení všech paměťových procesů: ukládání i vybavování*“ (Vágnerová, s. 452). Zajímavá je skutečnost, že úroveň úbytku paměti ovlivňují takové faktory, jakým je například vzdělání. „*Ukázalo se, že paměť funguje hůře u lidí s nižším vzděláním a z toho vyplývajícími životními stereotypy, např. s tendencí k rezignaci, intelektuální nečinnosti a celkovému nezájmu o cokoli*“ (Tošnerová, 1998). Starý člověk hůře chápe některé souvislosti, hůře se učí čemukoli novému a dává tedy přednost stereotypu. Ve velké většině si člověk svoji situaci uvědomuje. A právě vědomí toho, že dříve běžné činnosti člověk nyní vykonává pomaleji, že spousta nových informací se zdá složitějšími a k jejich pochopení či osvojení je zapotřebí většího úsilí a delšího časového úseku, snižuje potřebu vlastní stimulace a potřebu učení. Přes klesající trend těchto potřeb, zůstává stále aktuální potřeba seberealizace.

Subjektivní potřeba realizovat se a uplatňovat získané vědomosti a zkušenosti přetrvává i přes potíže spojené se stárnutím, i když v o něco menší míře. „Základním problémem úspěšné adaptace ve třetím věku je najít individuálně nejvhodnější vztah mezi zdůrazňováním vyhovujících forem aktivit na straně jedné a postupné uvolňování se z aktivit na straně druhé“ (Pacovský, 1994, s. 25).

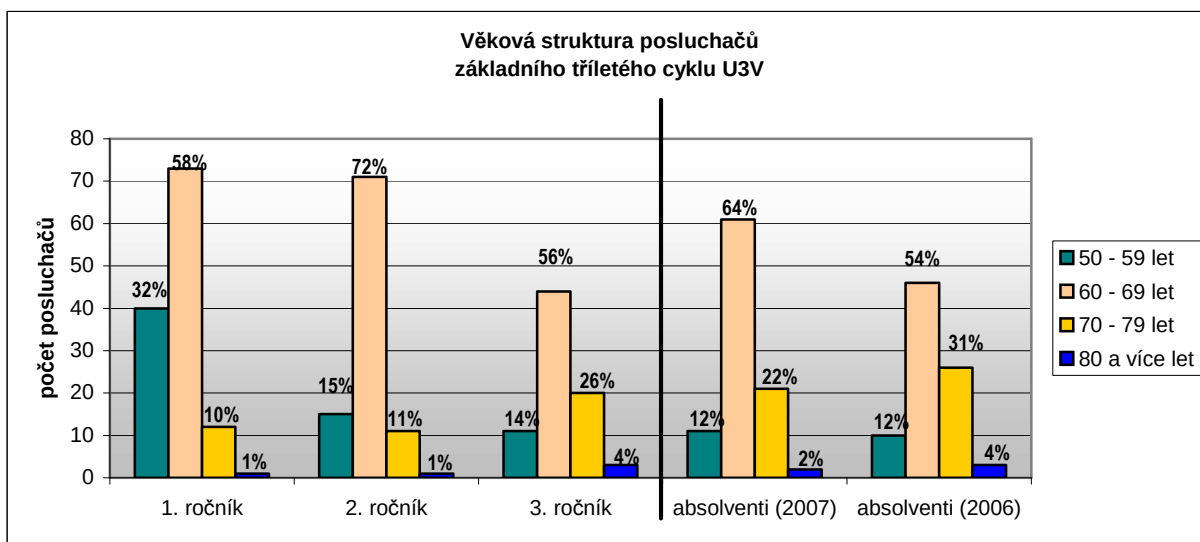
Interní faktory seniorského vzdělávání představují podmínky, které je schopna vytvořit konkrétní vzdělávací instituce. Obecně používanými parametry pro srovnávání Univerzit třetího věku jsou počet posluchačů a absolventů a počet vzdělávacích programů a jejich rozvoj. Na MZLU v Brně vzrostl počet posluchačů za šest let své existence o 424% ze 115 posluchačů v ak. roce 2003/2004 na 603 posluchačů v ak. roce 2008/2009.



Zdroj: Statistická evidence ICV MZLU v Brně

Obr. 2: Vývoj počtu posluchačů U3V na MZLU v Brně od ak. roku 2003/2004

Při porovnání věkové struktury vidíme, že dlouhodobě nejpočetnější věkovou skupinou zůstávají osoby ve věkovém rozmezí 60 – 69 let. Významnější nárůst lze pozorovat u skupiny 50 – 59 let. Vzhledem ke krátkému období však tuto skutečnost nelze zobecnit.



Zdroj: Statistická evidence ICV MZLU v Brně

Obr. 3: Věková struktura posluchačů základního cyklu U3V na MZLU v Brně

Při porovnání počtu mužů a žen studujících U3V na MZLU v Brně lze konstatovat jednoznačnou převahu žen nad muži. To odpovídá celkovému vyššímu počtu žen ve věku nad 50 let v ČR. Na druhou stranu zmiňujeme tuto převahu žen v souvislosti s technickým zaměřením vzdělávací instituce, což by naopak hovořilo pro větší zastoupení mužů.

Zcela zásadním atributem seniorského vzdělávání na MZLU v Brně je celková úroveň tohoto typu vzdělávání v širším slova smyslu. To znamená nejen pečlivý výběr témat a odpovídajících lektorů, ale také vytváření jednotné struktury vzdělávání a návazností jednotlivých programů. Prioritami je zde jednak respektování tradic univerzity a směrů vzdělávacích oborů a jednak zachování typu vzdělávání jako univerzitního. Je-li Mendlova zemědělská a lesnická univerzita v Brně technickou vysokou školou, pak programy U3V jsou odvozeny od témat jejích bakalářských a magisterských studijních programů a jsou výsledkem spolupráce se všemi fakultami MZLU v Brně. Základní cyklus U3V „Člověk a příroda na konci třetího tisíciletí“ je tříletý a posluchači v něm absolvují celkem 71 přednášek. Po skončení základního cyklu se mohou posluchači zapsat do nástavbových programů zaměřených na ekonomická témata, zdraví a výživu či lesnictví. Od akademického roku 2007/2008 bylo postupně otevřeno celkem pět poboček U3V MZLU v Brně, a to v Lednici (na Zahradnické fakultě MZLU v Brně se sídlem v Lednici) s programem *Člověk a zahrada* a s programem *Člověk a region* pak pobočky v Kyjově (při Klvaňově gymnáziu, Kyjov), v Olomouci (při Střední škole zemědělské, Olomouc), v Bruntále (při Obchodní akademii a Střední zemědělské škole, Bruntál) a od akademického roku 2009/2010 také ve Znojmě (při Střední odborné škole a Středním odborném učilišti, Znojmo).

Pro splnění podmínky zachování jednotné struktury se jeví jako žádoucí vytvoření interní akreditace, která by měla zajistit zachování stejně vysoké úrovně všech programů. Stejně podstatnou součástí studia jako je absolvování přednášek je účast na imatrikulaci a závěrečném vyřazení studentů, což jsou další významné atributy. Účastníci univerzity třetího věku nejsou studenty ve smyslu zákona č.111/1998 Sb. o vysokých školách a všech navazujících a doplňujících zákonů a ustanovení, přesto mají statut posluchače univerzity a s ním svá práva a povinnosti. Při imatrikulaci obdrží posluchači index (atribut), ve kterém je

evidována jejich účast na přednáškách, která je jednou z podmínek úspěšného dokončení studia. Jsou také držiteli identifikační karty, mají přístup do internetových studoven a knihoven. Závěrečné vyřazení pak probíhá ve slavnostním duchu promoci (atribut) a je důstojným vyvrcholením studia za účasti členů akademické obce, ale také rodinných příslušníků.

Podstatným interním faktorem ovlivňujícím počet posluchačů je úroveň organizačního zajištění, ke kterému můžeme přiřadit také veškerou činnost týkající se péče o seniory. Tato péče v sobě obsahuje kromě poradenství také činnosti nad rámec vzdělávacích aktivit, na MZLU v Brně např. KLUB U3V, který sdružuje aktivní posluchače i absolventy a vyvíjí samostatnou činnost v podobě exkurzí, organizace přednášek na další vybraná témata nad rámec vzdělávacích programů U3V apod.

ZÁVĚR

Seniorské vzdělávání na MZLU v Brně, jako součást vzdělávání dospělých má svá konkrétní specifika. Jednotlivé atributy lze členit na externí a interní, přičemž většinu z nich lze chápat jako obecnou charakteristiku seniorského vzdělávání. Některé atributy jsou však specifické pro každou vzdělávací instituci. V této práci byly definovány následující atributy seniorského vzdělávání na MZLU v Brně:

- struktura posluchačů (počet, věk, pohlaví, vzdělání),
- struktura a návaznost vzdělávacích programů,
- péče o seniory,
- úroveň organizačního zajištění,
- typ vzdělávání (univerzitní typ, tradice).

Univerzita třetího věku má svoje nezastupitelné místo ve vzdělávání seniorů v České republice. Její význam spočívá nejen v poskytování informací o celé řadě vědních oborů na vysoce odborné úrovni a z úst erudovaných akademických pracovníků, ale velkou roli zde hraje také společensko-sociální hledisko. Univerzita třetího věku začleňuje občany seniorského věku zpět do řad občanů kompetentních k rozhodování o obecných problémech současné společnosti a stává se tak významnou součástí jejich života. Nese tak podíl na kvalitně a aktivně prožitém životě v důchodu.

Literatura

- MUŽÍK, J.: *Androdidaktika*. 2. vyd. Olomouc: ASPI Publishing, 2004. 148 s., ISBN 80-7357-045-9
- PRUCHA, J.: *Moderní pedagogika*. 1. vyd. Praha: Nakladatelství Portál, 1997, 496 s., ISBN 80-7178-170-3
- VÁGNEROVÁ, M.: *Vývojová psychologie*. 1. vyd. Praha: Portál, 2000, 528 s., ISBN 80-7178-308-0
- Věkové složení obyvatelstva ČR k 31. 12. 2008. Český statistický úřad [on-line]. cit.[2008-08-26]. Dostupné z [www: http://www.czso.cz/csu/2009edicniplan.nsf/p/4003-09](http://www.czso.cz/csu/2009edicniplan.nsf/p/4003-09)
- Populační prognóza ČR do r. 2050. Český statistický úřad [on-line]. cit.[2008-08-26]. Dostupné z [www: http://www.czso.cz/csu/2004edicniplan.nsf/p/4025-0](http://www.czso.cz/csu/2004edicniplan.nsf/p/4025-0)

ENVIRONMENTÁLNÍ MANAGEMENT JAKO SOUČÁST DALŠÍHO ODBORNÉHO VZDĚLÁVÁNÍ A VZDĚLÁVÁNÍ PEDAGOGICKÝCH PRACOVNÍKŮ V TECHNICKÝCH OBORECH

ENVIRONMENTAL MANAGEMENT AS PART OF FURTHER TRAINING AND EDUCATION OF EDUCATIONALISTS IN TECHNICAL FIELDS

JAN MAREČEK²², EVA KRČÁLOVÁ²³, PAVEL MACH²⁴

Abstrakt

Environmentální vzdělávání a výchova musí být nedílnou součástí všeobecného vzdělávání i odborné přípravy v celém školském systému. Jedná se o dlouhodobý proces, který je součástí celoživotního vzdělávání. Klíčovým a limitujícím problémem environmentálního vzdělávání a výchovy je nedostačující připravenost většiny učitelů a pedagogických pracovníků, kteří mají rozhodující význam pro jeho realizaci.

Klíčová slova

životní prostředí, environmentální management, odborné vzdělávání, výchova

Abstract

Environmental education has to be integral part of general education and training in whole school system. It is long time action which is a part of the lifelong education. Deficient of preparedness most of teachers and educationalists is general and limiting problem of environmental education.

Key words

Environment, environmental management, training, education

Životní prostředí (Environment) je definováno jako souhrn přírodních, umělých a sociálních složek materiálního světa, které jsou nebo mohou být v bezprostřední interakci s člověkem. Životním prostředím je vše, co vytváří přirozené podmínky existence organismů včetně člověka a je předpokladem jejich dalšího vývoje.

Právní podnikatelské subjekty, ale i nepodnikatelské sféry, stále častěji projevují rostoucí zájem o dosažení a prokázání svého dobrého environmentálního profilu řízení s minimalizací dopadů svých činností, výrobků a služeb na životní prostředí v souladu se svou environmentální politikou a cíli.

Již od počátku budování systému environmentálního managementu (EMS) musí být věnována dostatečná pozornost systematické výchově zaměstnanců a rozvoji jejich environmentální kvalifikace. Vedení podniku určuje požadovanou úroveň zkušeností, odborných schopností a vzdělání, které jsou nutné k zajištění odborné způsobilosti

²² prof. Ing. Jan Mareček, DrSc., e-mail: jan.marecek@mendelu.cz, Ústav zemědělské, potravinářské a environmentální techniky AF MZLU v Brně, Zemědělská 1, 613 00 Brno, tel.: 545 132 306

²³ Ing. Eva Krčálová, Ph.D., e-mail: eva.krcalova@mendelu.cz, Ústav zemědělské, potravinářské a environmentální techniky AF MZLU MZLU v Brně, Zemědělská 1, 613 00 Brno, tel.: 545 132 360

²⁴ Bc. Ing. Pavel Mach, DiS., e-mail: xmach1@mendelu.cz, Ústav zemědělské, potravinářské a environmentální techniky AF MZLU v Brně, Zemědělská 1, 613 00 Brno, tel.: 545 132 375

zaměstnanců, zejména těch, kteří vykonávají v rámci environmentálního managementu specializované činnosti.

Úspěšný výcvikový program je koncipován tak, aby účastníkům poskytl informace, které vedou k osvojení vědomostí, pochopení souvislostí a získání environmentálního povědomí a motivace. Environmentální výchova se stává součástí vstupního výcviku pro nové zaměstnance.

CÍL

Zlepšení stavu životního prostředí je jednou z nejvyšších priorit vlády České republiky. Vláda si je vědoma, že trvalá péče o životní prostředí úzce souvisí se stavem environmentálního vědomí a vzdělanosti obyvatel a usiluje, aby Česká republika plnohodnotně splňovala podmínky Evropské unie.

Na základě usnesení vlády č. 232/1992 dosud plní Ministerstvo životního prostředí (MŽP) úlohu odborného garanta environmentálního vzdělávání, výchovy a osvěty (EVVO) a je odpovědné za koordinaci a kontrolu jeho plnění. Významnou úlohu plní rovněž Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy (MŠMT), které má kompetence pro vzdělávání a výchovu dětí a mládeže v období školní docházky.

Státní program EVVO ČR se svojí realizací a vynaloženými prostředky nepochybně projeví ve významných ekonomických úsporách investic nezbytných pro nápravy poškozeného životního prostředí i zdraví obyvatel. Je zaměřen na hlavní cílové skupiny, tj. na pracovníky veřejné správy, děti a mládež, podnikatelský sektor a na veřejnost a napomáhá jejich vzájemnému působení. Při propojení činností jednotlivých resortů vzniká platforma otevřené svobodné spolupráce mezi státní správou, samosprávou, veřejnoprávními institucemi, ziskovým i neziskovým sektorem, s perspektivou dosáhnout harmonického stavu v co nejkratším časovém horizontu, kdy lidé aktivně uplatňují principy trvale udržitelného rozvoje pro zdravý vývoj lidské populace.

MATERIÁL A METODY

Výchova, osvěta a vzdělávání se provádějí tak, aby vedly k myšlení a jednání, které je v souladu s principem trvale udržitelného rozvoje, k vědomí odpovědnosti za udržení kvality životního prostředí a jeho jednotlivých složek a k účtě k životu ve všech jeho formách. (Zákon č. 17/1992 Sb., o životním prostředí, §16)

Státní program environmentálního vzdělávání, výchovy a osvěty v České republice vychází z platných právních norem, vládních usnesení, novelizované Státní politiky životního prostředí, mezinárodních závazků, kterými je Česká republika vázána a z předpisů Evropské unie.

Do českých škol se výchova k ochraně přírody a poté výchova k péči o životní prostředí prosazovala pod vlivem světových událostí od sedmdesátých let.

V současné době jsou požadavky na environmentální vzdělávání zahrnuty v obecné rovině do většiny základních pedagogických dokumentů a ovlivnily i tvorbu učebnic některých předmětů, zejména přírodovědy, vlastivědy, přírodopisu, zeměpisu a občanské výchovy. Problémem zůstává propojení rozptýlených poznatků a utváření integrovaného pohledu na problematiku.

VÝSLEDKY A DISKUSE

Klíčovým a limitujícím problémem environmentálního vzdělávání a výchovy je nedostačující připravenost většiny pedagogických pracovníků. Jen zřídka se objevují kurzy a semináře zahrnující nejen studium ekologie či životního prostředí, ale i didaktiku environmentálního vzdělávání a výchovy. Tento stav se významně odlišuje od stavu v některých jiných evropských zemích.

Environmentální vzdělávání a osvěta

Na environmentálním vzdělávání a osvětě veřejnosti se podílejí instituce státní správy v oblasti životního prostředí (MŽP, krajské úřady, správy národních parků a chráněných krajinných oblastí) a některé další instituce, např. vysoké školy, odborné vědecké ústavy a další. Významnou roli také hrají nestátní neziskové organizace (NNO), především občanská sdružení nebo specializované profesní svazy a společnosti a jejich environmentální, zemědělská nebo zdravotnická poradenská zařízení.

Knihovny, muzea, zoologické a botanické zahrady, aj. osvětová a informační zařízení patří mezi významné integrální prvky infrastruktury vzdělávání s primární rolí v oblasti celoživotního vzdělávání a sebevzdělávání. V materiálním, technickém, finančním i personálním vybavení jsou však patrné značné rozdíly a nedostačují plnohodnotnému zabezpečení patřičných úkolů.

Cílem státního programu EVVO je vybudovat komplexní fungující systém environmentálního vzdělávání, výchovy a osvěty v České republice, který se pozitivně projeví v šetrnějším přístupu společnosti k životnímu prostředí, a v důsledku toho také snížením nutných nákladů na životní prostředí a zapojení veřejnosti do řešení a odstraňování problémů životního prostředí. Realizaci EVVO mají zajistit a usnadnit legislativní nástroje (např. zákon č. 17/1992 Sb., o životním prostředí, zákon č. 114/1992 Sb., o ochraně přírody a krajiny, zákon č. 100/2001 Sb., o posuzování vlivů na životní prostředí a další), ekonomické nástroje (státní rozpočet, státní fondy, zahraniční zdroje a další), institucionální nástroje (školy všech úrovní a typů, organizace řízené ministerstvy a veřejnou správou) a informační nástroje.

Vzdělávání pedagogických pracovníků v technických oborech

Základním cílem environmentálního vzdělávání a výchovy této i dalších generací je naučit je žít podle principů trvale udržitelného rozvoje.

Rozhodující význam pro realizaci environmentálního vzdělávání na všech typech škol i mimoškolních zařízení mají učitelé a další pedagogičtí pracovníci.

Ústav zemědělské, potravinářské a environmentální techniky AF MZLU v Brně zabezpečuje vzdělávací, výzkumnou a vývojovou činnost v oblasti technických a biotechnických oborů včetně technického a environmentálního managementu. Do současné struktury se vyvíjel postupným slučováním vysokoškolských pracovišť univerzity od počátku devadesátých let do roku 2002. Ústav zabezpečuje výuku v bakalářských, magisterských a doktorských studijních programech a odborně garantuje výuku v řadě programů celoživotního vzdělávání, uskutečňovaných Institutem celoživotního vzdělávání MZLU. Přednášky a semináře probíhají v nových výukových prostorách, které jsou vybavené nejmodernější didaktickou technikou.

Teoreticky a prakticky orientované studijní předměty jsou zaměřeny do oblastí: techniky a procesů zpracování odpadů, environmentální techniky, environmentálního managementu, technického a environmentálního risk managementu, environmentální legislativy, legislativy odpadového hospodářství, čistší produkce a integrované prevence, technického znalectví a expertního inženýrství. Ústav spolupracuje s mnoha významnými pracovišti zahraničních i českých univerzit, vysokých škol, výzkumných a vývojových ústavů, ústředních orgánů státní správy i orgánů státní správy a samosprávy.

Institut celoživotního vzdělávání při MZLU v Brně se dále velkou měrou podílí na dalším odborném vzdělávání studentů, pedagogických pracovníků a široké odborné i laické veřejnosti se zájmem o životní prostředí. V rámci svého celoživotního kariérního a specializovaného vzdělávání nabízí ICV akreditované kurzy (např. Odpadové hospodářství a environmentální management obcí, Integrovaný management životního prostředí, jakosti, zdravotní nezávadnosti potravin a bezpečnosti při práci, Auditování systému integrovaného managementu aj.).

ZÁVĚR

Základním cílem environmentálního managementu jako součásti dalšího odborného vzdělávání a environmentálního vzdělávání pedagogických pracovníků v technických oborech je snaha přispět:

- k posunu života společnosti směrem k modelu trvale udržitelného rozvoje,
- zvýšení environmentálního povědomí laické veřejnosti a motivovat k aktivnímu zapojení do péče o životní prostředí,
- rozvíjet úctu a cit k živé i neživé přírodě a jedinečnosti života na Zemi,
- rozšíření a zkvalitnění připravenosti odborníků pro péči o životní prostředí, zejména pro sféru státní a veřejné správy v souladu s požadavky Evropské unie,
- ovlivnění zainteresovanosti podniků na nových technologiích příznivých k životnímu prostředí,
- snížení nezbytně nutných nákladů na odstranění újmy na životním prostředí způsobené nedbalostí veřejnosti, a další.

Environmentální vzdělávání a výchova musí být nedílnou součástí všeobecného vzdělávání i odborné přípravy v celém školském systému. Zároveň a ve vzájemných návaznostech musí být zabezpečen rozvoj i v celé mimoškolní oblasti. Jedná se o dlouhodobý proces, který je součástí celoživotního vzdělávání, na kterém mají rozhodující význam ti, kteří EVVO realizují, tj. učitelé a ostatní pedagogičtí pracovníci, vychovatelé, pečovatelé, sociální pracovníci a další.

Literatura

Internetové zdroje:

Státní program environmentálního vzdělávání, výchovy a osvěty v České republice [online].

06.11.2000, 18.10.2002 [cit. 2009-08-24]. Dostupný z WWW:

<<http://www.mzp.cz/www/zamest.nsf/defc72941c223d62c12564b30064fdcc/8ab942ecd24fafcec125698f0034cffd?OpenDocument>>.

Sbírka zákonů České republiky [online]. 1992 [cit. 2009-08-24]. Dostupný z WWW:

<<http://aplikace.mvcr.cz/archiv2008/sbirka/1992/sb004-92.pdf>>.

POTŘEBUJÍ PEDAGOGOVÉ INFORMAČNÍ A ETICKÉ VZDĚLÁVÁNÍ?

HAVE NEED PEDAGOGUES OF INFORMATIVE AND ETHICAL EDUCATION?

KRISTINA MAREŠOVÁ²⁵, JIŘÍ POTÁČEK²⁶

Abstrakt

Vzdělávání se obecně zaměřuje na studenty různých forem studia. Pedagogové, jejichž úkolem je vzdělávat studenty, potřebují se ale sami celoživotně vzdělávat ve svých oborech. Nestačí však, aby se úzce soustředovali na odbornost, nezbytné je též jejich obecné vzdělávání v oborech, mezi něž náleží etika a informatika, které jim poskytnou základy pro přípravu a realizaci pedagogického působení.

Klíčová slova

pedagog, etika, informační gramotnost, vzdělávání, komunikace

Abstract

Generally survey of the education is different forms teaching of students. Pedagogues, whose imposition is to educate of students, they need ourselves lifelong learning in their sphere too. However deficiently, to be experts in strict branch, there are necessary common education in spheres as ethics and information sciences, which them give to basis for disposition and realization of pedagogic process.

Key words

pedagogue, ethics, information literacy, education, communication

V současném výchovném a vzdělávacím procesu jsou jak na středních, tak zejména na vysokých školách, často diskutovány otázky do jaké míry je nutné vychovávat dnešní pedagogy k dodržování etických norem a zásad informačního vzdělávání. Výsledkem těchto diskusí, do kterých se zapojují nejen pedagogové, ale na nejrozličnějších úrovních také představitelé veřejného života, stejně jako široká veřejnost vůbec, je jednoznačný. Především pedagogové se musejí po celou dobu svojí profesionální dráhy permanentně vzdělávat nejen odborně, ale také v oblasti etické, která významně ovlivňuje utváření osobnosti studentů a tím naší budoucí inteligence, která je zárukou kulturní úrovně celé společnosti. Naším pedagogům by jistě prospělo, aby se seznamovali s významem etiky v dějinách a jejím odkazem pro současnost.

Posláním tohoto příspěvku je mimo jiné připomenutí některých zásad etického a informačního vzdělávání, které by měly mít nejen v životě jednotlivce, ale především v současné pedagogické praxi, stále místo.

²⁵ PhDr. Kristina Marešová, CSc., e-mail: maresova@mendelu.cz, Institut celoživotního vzdělávání MZLU v Brně, Zemědělská 1, 613 00 Brno, tel.: 545 132 079

²⁶ Ing. Jiří Potáček, CSc., e-mail: potacek@mendelu.cz, Institut celoživotního vzdělávání MZLU v Brně, Zemědělská 1, 613 00 Brno, tel.: 545 132 678

CÍL

Všeobecně se považuje odbornost pedagoga za nejdůležitější podmínku pro jeho pedagogické působení. Dále je vyžadována znalost pedagogických a didaktických principů. Cílem tohoto příspěvku je však zdůraznit i další nutné předpoklady, které jsou potřebné pro zdárný průběh pedagogického procesu a zaměřit se na důležitost etického a informačního vzdělávání pedagogů působících na středních a vysokých školách.

MATERIÁL A METODY

Autoři vycházejí z vlastních dlouholetých zkušeností a uplatňovaných metod v pedagogickém procesu na vysoké škole, a to zejména na Mendelově zemědělské a lesnické univerzitě v Brně, kde oba působí, a která právě v tomto roce oslavuje 90. výročí svého založení. Odborné předměty vyučované v bakalářských, magisterských i doktorských studijních programech byly na některých fakultách a v některých případech doplňovány právě o předměty, které rozšiřují odborný obsah o etické a informační vzdělávání, v posledních letech též na nově vzniklém Institutu celoživotního vzdělávání, kde probíhá doplňující pedagogické vzdělávání.

VÝSLEDKY A DISKUSE

Potřebují pedagogové etické vzdělávání?

Za zakladatele etiky považujeme Aristotela, který se jako první pokusil o systematické zkoumání a výklad etiky jako teoretické reflexe světa morálky a mravnosti. Přesto, že nás od Aristotelova výkladu o morálce odděluje více než dva tisíce let, lidstvo řeší téměř stejné morální problémy jako je neustálý konflikt dobra a zla, lidskosti a nelidskosti, lásky a nenávisti, radosti a bolesti nebo štěstí a neštěstí. Podoby těchto konfliktů se sice neustále mění v závislosti na době, lidském poznání, možnostech vědy a techniky, ale podstata zůstává stejná. Z tohoto důvodu návrat do minulosti může být podnětný i pro současnost právě proto, že se jedná o takové etické problémy, které se vyskytují v celých dějinách. Při studiu dějin etického myšlení můžeme v něm hledat inspiraci, ale nemůžeme je striktně použít pro řešení našich současných problémů. Platnost jakékoliv etické teorie je totiž relativní, poněvadž autoři ji formulovali spíše do podoby ideálu než do podoby reality, která byla příznačná pro určitou dobu. Zvláště v posledních dvou stoletích se podstatně změnily podmínky, ve kterých lidstvo formulovalo svoje etické představy nejen o současném, ale zejména o budoucím vývoji. Čím více se urychluje vědecký a technický rozvoj lidstva, tím opatrněji musíme formulovat mravní cíle, o které musí jednotlivec a lidstvo usilovat (Gluchman, 2003,7). Z dnešního hlediska je nezbytné, aby etické cíle byly konkrétní, reálné a dosažitelné pro většinu lidí. Tím se zvyšuje jejich motivační účinek.

První rovinou současných etických cílů je např. snižování utrpení ve světě (Popper, 1966). Tento etický požadavek se týká všech subjektů – od jednotlivce až po nejvyšší mezinárodní instituce, jako např. OSN, která má ve svém programu jako jeden z hlavních cílů snižování utrpení ve světě. Na úrovni jednotlivce, a zvláště v pedagogické praxi při výchově mladé generace, lze tuto etickou zásadu vyjádřit také požadavkem, abychom se snažili neškodit jiným, když jim nemůžeme pomoci.

Druhou rovinou současných etických cílů, které musí mít dobrý pedagog denně na mysli a vést tímto směrem také svoje studenty, je respektování důstojnosti a práv jiných. Zatímco v prvním případě jsme více pasivní, poněvadž se spíše vyvarujeme takového jednání, které by mohlo poškodit druhé, v druhé rovině současných etických cílů jsme již aktivnější neboť ve svém jednání respektujeme jistý, všeobecně uznávaný mravní princip. Třetí rovina současných

etických cílů spočívá v našem každodenním úsilí přispívat svým jednáním a veškerou činností k neustálé převaze dobra nad zlem (Cehelník, 2002), což je permanentní úkol každého pedagoga. Velmi důležitým prvkem této třetí etické roviny je princip humánnosti.

Čtvrtá rovina etických cílů přímo navazuje z hlediska humánnosti na třetí rovinu, neboť jejím úkolem je usilovat o takové jednání a činnost, z něhož by vyplývaly jen pozitivní sociální důsledky, založené na principech humánnosti a spravedlnosti.

Humánnost je mravní ideál založený na respektování lidské důstojnosti. Je uskutečňovaný prostřednictvím mravních principů a jednotlivých mravních norem, které konkrétně vymezují způsoby projevu humánnosti v životě jedince, určité komunity a celého lidstva.

Etické teorie současnosti jsou pevně zakotveny v etickém myšlení minulosti, které nám může s úspěchem pomoci řešit i současné problémy etiky, morálky a mravnosti, ale hlavně problémy současné lidské duše. Bylo by velkou chybou, kdybychom tento cenný odkaz minulosti ignorovali.

O to více je potěšitelné, že po roce 1989 dochází u nás k renesanci humanitních disciplín, včetně etiky, nejen na vysokých, ale také na středních školách. Přesto ale bohužel v tomto směru stále zaostáváme za vyspělým světem. Příčinou je na jedné straně nedostatek kvalitní literatury, která by odpovídala současné úrovni poznání z celosvětového pohledu a na druhé straně nedostatek erudovaných a zkušených pedagogů v oblasti etiky. Před rokem 1989 byla totiž etika na okraji zájmu naší odborné veřejnosti, zatímco ve světě tomu bylo právě naopak. Údaje z Philosophy Documentation Center v Bowling Green v USA jasně dokazují, že ve světě se nejvíce filosofů zabývalo a zabývá právě etikou. Je nejvyšší čas, aby na našich středních a vysokých školách došlo ke změně k lepšímu nejen pokud se týká etického myšlení a jednání, ale také pokud se týká výuky etiky. Renesance etických a morálních hodnot ve společnosti by měla být samozřejmým a prvořadým úkolem především středoškolských a vysokoškolských pedagogů, což si plně uvědomuje nejen naše školství, ale také široká veřejnost prostřednictvím celé řady osobností našeho společenského, duchovního, vědeckého a kulturního života, kterým leží na srdci etické ozdravení celé naší společnosti.

V současnosti stále více stoupá význam etického vzdělávání, myšlení a jednání také v síťové komunikaci, ve které se bohužel čím dál tím více vyskytují negativní jevy právě v oblasti dodržování etických norem. Klíčové postavení v současné světové komunikaci má bezesporu internet, který má mnoho vášnivých zastánců a propagátorů, ale také řadu kritiků. Je přinejmenším zajímavé, že se argumentace obou táborů opírá o etické normy.

Zastánci internetu zdůrazňují zejména jeho demokratičnost a možnost svobodného toku informací, bez jakékoliv kontroly autoritativní moci a jiných masmédií a navíc při malém, nákladovém zatížení (Rolný, Lacina, 2001, 88-86). Síť umožňuje lidem, kteří by se jinak nikdy nemohli setkat, najít kompetentní partnery k prodiskutování nejrozličnějších témat.

Na druhé straně proti tvrzení, že internet slouží všem a dokonce může být pomocníkem v boji proti chudobě, protože se jeho prostřednictvím např. mohou ke vzdáleným trhům dostat i malovýrobci, vystupuje řada kritiků. Ti poukazují zejména na nebezpečí, že další prudký rozvoj internetu ještě prohloubí tzv. digitální propast mezi bohatými a chudými, kterým chybí kvalitní přenosová síť. Jako argument uvádějí fakt, že pro celý tzv. třetí svět bude ještě dlouho v budoucnosti nedosažitelný obyčejný telefon. Kritikové dále varují, že jakmile vstoupí do sítě ve větším měřítku soukromé firmy, změní se její charakter a stane se prostředkem komercializace. Již nyní je možné uvést mnoho příkladů tohoto vývoje. Síť tak může naopak přispět k odcizení přímé komunikace konkrétních lidí. Kritikové dokonce zpochybňují i svobodu a nezávislost účastníků internetové komunikace. Jako důvod uvádějí stíny a stopy, které zůstávají na síti a ze kterých lze vyčíst např. finanční situaci nebo politické názory účastníků internetové komunikace a další údaje, které mohou být shromažďovány a zneužívány státními orgány, obchodníky s informacemi nebo soukromými osobami.

Internet sice urychluje proces ekonomické globalizace, ale tím vyvolává v nové, daleko razantnější podobě staré problémy a konflikty, které byl dříve stát schopen řešit svými sociálními programy, jež však již nemohou tuto novou situaci rychle a pružně vyřešit. Tato skutečnost může být do budoucna příčinou nových sociálních a politických problémů, na které by měla být společnost připravena v první řadě systematickou výchovou a celoživotním vzděláváním v oblasti neustále se měnících etických norem chování. V tomto směru mají ideální podmínky pro výuku etiky ve všech věkových vrstvách instituty celoživotního vzdělávání působící na našich univerzitách. Institut celoživotního vzdělávání na Mendelově zemědělské a lesnické univerzitě s úspěchem rozvíjí výuku eticky zaměřených disciplin ve všech formách a věkovém složení svých posluchačů (Máchal, Linhartová, 2008). Jsou to jednak bakalářská studia Specializace v pedagogice, obor Učitelství odborných předmětů, Specializace v pedagogice, obor Učitelství praktického vyučování a odborného výcviku a Specializace v zemědělství, obor Technické znalectví a pojišťovnictví a rozličné formy celoživotního vzdělávání jako Studium v oblasti pedagogických věd – Učitelství odborných předmětů a učitelství praktického vyučování a odborného výcviku, další odborné vzdělávání formou krátkodobých a dlouhodobých kurzů zaměřených na profesní vzdělávání a vzdělávání v rámci Univerzity třetího věku.

Společnost 21. století bývá díky internetu často nazývána informační společností. Etickým požadavkem na tuto společnost je, aby byla schopna dát rovné šance všem, poněvadž to je jediné svobodné východisko současné a budoucí komunikace lidstva a uplatnění každého člověka. V tomto smyslu by také měli současní pedagogové vychovávat současné a budoucí žáky a studenty a být pro toto náročné poslání také patřičně vzděláni v oblasti etiky.

Potřebují pedagogové informační vzdělávání ?

Nezbytným průvodcem pedagoga po celý jeho profesní život jsou informační zdroje. Pedagog se potřebuje průběžně informovat o rozvoji jeho oboru, aby pak mohl odpovědně připravit výuku a studenty seznamovat s nejnovějšími poznatky, které budou v praxi potřebovat. Vlastní výukový proces je složen z předávání informací, a to oboustranného, protože pedagog nutně potřebuje i zpětnou vazbu o účinnosti jeho pedagogického působení. Ani zde nekončí práce s informacemi. Vychovávat studenty je třeba i formou zadání domácích úkolů a samostudia, kdy se studenti musí naučit samostatně vyhledávat informační zdroje k zadaným tématům.

Učitel tak potřebuje informace

- cílové – mít představu o cílech, kterých chce dosáhnout;
- encyklopedické – být všeobecně vzdělán a získávat poznatky nutné pro přípravu učiva;
- operační – o didaktických postupech a metodách, které jsou potřebné pro výuku;
- diagnostické – jako zpětnou vazbu o průběhu a kvalitě výuky.

Vedle toho jsou pro pedagoga nutné znalosti informačního systému ve škole, jakým je

- administrativní systém školy;
- ekonomický systém a jeho uplatnění v příslušné škole;
- forma a způsob řízení školy a jeho management;
- pedagogický informační systém obecný a v místě uplatňovaný;
- systém a metody přímé podpora výuky.

Jen z výčtu těchto stručných údajů vyplývá jednoznačně kladná odpověď na otázku, zda potřebuje pedagog informační vzdělávání.

Na Mendelově zemědělské a lesnické univerzitě v Brně jsme si tyto skutečnosti uvědomovali již v době, kdy bylo realizováno doplňující pedagogické vzdělávání pro učitele středních škol a odborných učilišť. Tím spíše bylo postrádáno informační vzdělávání u

vysokoškolských pedagogů, kteří jsou vždy na vysoké odborné úrovni, avšak práce s informacemi, a z toho vyplývající vliv na vysokoškolskou výuku, neodpovídají nejen moderním trendům, ale ovlivňují i dosažené výsledky projevující se v úrovni absolventů univerzity.

Univerzitní pedagog se významně podílí na odborném formování lidských zdrojů, jejichž výsledkem je úspěšná nebo méně úspěšná příprava studentů pro praxi. Tento proces však předpokládá vysokou odbornou kvalitu vysokoškolských učitelů, aby byli schopni transformovat vlastní odborné vědomosti a dovednosti v průběhu výukového procesu a tyto aby studentům přinášely očekávaný efekt. Kvalitní uplatnění absolventů univerzity, jejich konkurenceschopnost na trhu práce a s tím související image univerzity, který se projevuje v zájmu veřejnosti o studium, jsou podmíněny v nemalé míře též pedagogickými kompetencemi pedagogů na univerzitě. To se však neobejde bez důkladné a důsledné práce s informacemi (Máchal, Linhartová, 2008).

Utváření pedagogické kompetence může u vysokoškolských pedagogů probíhat spontánně, jedná se však o proces relativně dlouhodobý, často náhodný a nesourodý. Proto pouze systematické a systémově zaměřené informační vzdělávání pedagogů může přinést požadovaný efekt. Jako nejefektivnější prostředek se jeví určitý systém pedagogické přípravy se zahrnutím výchovy k informační gramotnosti, který zvýší pedagogické kompetence učitelů na potřebnou úroveň těch, kteří mají vychovávat další generace.

Snahy průběžně vzdělávat vysokoškolské pedagogy se v celosvětovém měřítku začínají prosazovat již od šedesátých let 20.století. Tyto se v sedmdesátých letech 20. století přeměňují v soustavněji organizované akce, zvláště pro začínající pedagogy na vysokých školách.

V Československu se v osmdesátých letech začaly vytvářet legislativní podklady celostátního koordinování pedagogického vzdělávání učitelů vysokých škol, kdy byla v roce 1983 vydána Směrnice MŠ ČSR čj. 17 852-83-31 o dalším zvyšování kvalifikace učitelů vysokých škol. Ucelený systém zvyšování kvalifikace učitelů vysokých škol byl do roku 1989 rezortně řízen a odrážel tehdejší společenské klima, zejména v oblasti obsahu vzdělávání. Tato orientace pravděpodobně vedla, po změně společenských a politických poměrů, k odmítání dosavadního systému pedagogického vzdělávání učitelů vysokých škol jako celku.

Také na MZLU v Brně zanikl v tomto období systém pedagogické přípravy vysokoškolských učitelů, který zde byl realizován v různých podobách již od poloviny sedmdesátých let 20.století a kterým např. od roku 1983 do roku 1989 prošlo takřka 150 frekventantů

Po změně politických poměrů od r. 1990 se začíná opět v odborných pedagogických kruzích objevovat kritika podceňování pedagogické erudice univerzitních učitelů. Kontakt se zahraničím výrazně posiluje význam péče vysokých škol o kvalitu vlastního pedagogického sboru. Navíc se v tomto období objevily nové technické prostředky a technologie, které rozšířily možnosti přístupu k informacím a tím se vytvořily podmínky pro informační vzdělávání ve všech oborech, tím spíše však na úrovni univerzit. V roce 2004 byl na MZLU v Brně řešen v rámci FRVŠ projekt „Možnosti zvyšování pedagogických kompetencí vysokoškolských učitelů“ (řešitelé Linhartová, Ouroda, Potáček - FRVŠ 1867/2005), z jehož výsledků vyplynula nutnost vytvoření systému vzdělávání vlastních pedagogů, a to i s důsledky na personální obsazování pedagogických funkcí a výkon pedagogické profese. K realizaci však dochází teprve nyní, kdy součástí Operačního programu ESF Vzdělávání pro konkurenceschopnost, který byl přijat k řešení v období 5/2009 až 4/2012 pod názvem Inovací odborného, pedagogického a manažerského vzdělávání ke zvýšení konkurenceschopnosti, je také Mendelova interní univerzita (MIU) uskutečňující vzdělávání vlastních pedagogů působících na univerzitě. Je nesporné, že její součástí musí být i

informační a etické vzdělávání, jako nezbytná součást kvalitní přípravy vysokoškolských pedagogů.

Tato oblast vzdělávání vyplynula také z řešení předchozího projektu ESF „S vyšší kvalifikací proti dopadům strukturálních a technologických změn“ pod názvem „Vypracování systému moderního způsobu řízení lidských zdrojů ve specifických podmínkách univerzitního prostředí a jeho zavedení do praxe včetně personálního zajištění“, který byl ukončen v dubnu 2008 (CZ 04.1.03/4.1.11.3/2869). Návrh systému rozvoje lidských zdrojů na MZLU v Brně, který byl jedním z výsledků projektu, předpokládal vytvoření interního vzdělávání, které by tvořilo systém, při jehož realizaci by účastníci získávali kredity, jež by následně byly podmínkou pro obsazování vedoucích funkcí a vykonávání určitých pracovních pozic. Předpokládá se, že kreditní systém bude motivovat všechny zaměstnance k účasti na připravovaných kurzech a seminářích a bude je podněcovat k dalšímu sebevzdělávání.

Většina pedagogů dnes patří do skupiny počítačově gramotných osob. Na odpovídající úrovni však není jejich informační gramotnost a znalosti způsobů, metod a forem přístupu k dnes již široce nabízeným e-zdrojům. Informační vzdělávání musí být tedy zaměřeno především na získání informační gramotnosti podle Koncepce státní informační politiky ve vzdělávání (viz Usnesení vlády č. 351 ze dne 10. dubna 2000), i když si uvědomujeme, že máme již téměř desetileté zpoždění. Koncepce formuluje cíle v oblasti informační gramotnosti učitelů, studentů, občanů, zaměstnanců veřejné a státní správy a dalších. Po řadě excesů při realizaci byla koncepce prodloužena do roku 2010. Úkolem informačního vzdělávání je především seznámení s klasickými a elektronickými informačními zdroji. V souvislosti s tím je třeba se zaměřit na způsoby a formy vyhledávání v dostupných databázích, které jsou doplňovány praktickými cvičeními. Důležitou součástí výuky musí být také části autorského zákona a pravidla citování. Zde jsou k dispozici nové nástroje, jako Projekt Bibliografické citace dle normy ČSN ISO 690 a 690-2 a projekt JIB (Jednotná informační brána) jako významný zdroj při vyhledávání potřebných informačních materiálů různých kategorií – tuzemských i zahraničních knih, časopisů, článků apod. Seznamování s dostupnými a nově vznikajícími elektronickými informačními zdroji, mezi něž patří elektronické knihy, elektronické verze časopisů a databáze patří rovněž do obsahové náplně informačního vzdělávání, kde je třeba zdůraznit i důležitost posuzování veřejně přístupných zdrojů na internetu a jejich způsoby. Pokud univerzita zahrne do svých interních vzdělávacích programů uvedenou výuku, může být dosaženo žádoucího výsledku v informačním vzdělávání zaměstnanců univerzity, a to zejména pedagogů, kteří tak získají potřebnou informační gramotnost.

ZÁVĚR

Jednoznačná odpověď na otázku, kterou tvoří nadpis tohoto příspěvku, je kladná – pedagogové nutně potřebují jak etické, tak informační vzdělávání, které musí mít průběžný charakter. Etické principy náleží k základům společenského chování a vystupování pedagogů, informační zdroje jsou pak pramenem, z něhož musí být trvale čerpány nejnovější poznatky a pedagogové musí tyto zdroje znát a využívat je. Vzdělávání pedagogů ve zmíněných oblastech musí být v zájmu každé vysoké školy, aby jejich odborná kvalifikace byla všestranná a pedagogové, ať již na středních školách nebo univerzitách, představovali skutečný vrchol výchovného procesu a mohli tak spolehlivě vychovávat další generace.

Literatura

CEHELNÍK, M. *Karl Raimund Popper – filozofia hladania lepšieho sveta*. 1. vydání Prešov: Filozofická fakulta PU Prešov, 2002.

GLUCHMAN, Vasil a kol. *Dejiny etiky I*. 1. vydání Prešov: Filozofická fakulta PU Prešov, 2003, 323 s. ISBN 80-8068-180-5, EAN 978808068 1807.

LINHARTOVÁ, Dana, OURODA, Stanislav, POTÁČEK, Jiří. *Rozvoj pedagogické kompetence akademických pracovníků*. FRVŠ 1867/2005

MÁCHAL, Pavel, LINHARTOVÁ, Dana. *Koncepce rozvoje vysokoškolského ústavu na léta 2008-2013*. 1. vydání Brno: Mendelova zemědělská a lesnická univerzita, 2008. 150 s. ISBN 978-80-7375-195-1.

ROLNÝ, Ivo, LACINA, Lubor, *Globalizace – etika – ekonomika*. 1. vydání Blansko: Nakladatelství František Šallé – Albert. Reprocentrum a.s., 2001, 256 s. ISBN 80-7326-000-X

INFOGRAM : *Portál pro podporu informační gramotnosti* [online].2008[cit. 2009-07-21]. Dostupný z WWW: <<http://www.infogram.cz>>.

Výsledky zveřejněné v příspěvku jsou součástí výzkumného záměru, id. kód VZ: 62156 48904 “Česká ekonomika v procesech integrace a globalizace a vývoj agrárního sektoru a sektoru služeb v nových podmínkách evropského integrovaného trhu”, tématický okruh 02 „Hlavní tendence ve vývoji konkurenčního prostředí v podmínkách integračních a globalizačních procesů a adaptace subjektů na nové podmínky integrovaného trhu“ realizovaného za finanční podpory ze státních prostředků prostřednictvím MŠMT.

POSTOJ STŘEDOŠKOLSKÝCH UČITELŮ K TVOŘIVÉMU PEDAGOGICKÉMU STYLU

EDUCATING TEACHERS OF VOCATIONAL SUBJECTS IN THE CZECH REPUBLIC

MIROSLAVA MIKLOŠÍKOVÁ²⁷

Abstrakt

Stále běžnějším se stává tvrzení, že středoškolský učitel má disponovat profesními kompetencemi, určitými osobnostními schopnostmi a dovednostmi (pedagogické nadání, flexibilita a ochota ke změně, empatie ke studentům...) i pozitivními postoji k tvořivému pedagogickému stylu a celoživotnímu vzdělávání. Počítá se s tím, že se bude v průběhu své profesní dráhy vyrovnávat se změnami souvisejícími s výukovými formami a metodami, s vyhledáváním a hodnocením informací, měnícími se mezilidskými vztahy včetně komunikace i přetvářejícími se hodnotovými systémy svých studentů. Bude se stále častěji ocitát v nejednoznačných pedagogických situacích. Pedagogická tvořivost se stává jednou z nezbytných předpokladů k vykonávání pedagogické profese.

Klíčová slova

Tvořivost, pedagogická tvořivost, postoje, další vzdělávání

Abstract

According to a still more popular contention, secondary school teacher should possess professional competences, certain personality capabilities (teaching talent, flexibility and willingness to change, empathy in relation to students...) and positive approach to creative educational thinking and style, to the pursuit of the teaching profession, life-long learning. During the course of their professional career, they are expected to come to grips with changes associated with the teaching forms and methods, with the searching for and evaluating information, changing interpersonal relations including communication and the transforming systems of values of their students. They are still more likely to occur in ambiguous educational situations. Teacher creativity becomes one of indispensable preconditions to the pursuit of the teacher's job.

Key words

Creativity, teacher creativity, attitudes, further learning

Učitelé, kteří mají kvalitně plnit aktuální požadavky společnosti a vykonávat adekvátně svou profesi, musí být vybaveni pedagogickými kompetencemi. K nim patří mimo jiné **kompetence kreativního přístupu k pedagogické činnosti** (uplatňování tvůrčího přístupu při plnění výchovně vzdělávacích cílů). Podle Rojáka (2005, s. 16) se, bohužel, stále setkáváme s názorem, že „učitelům stačí k výkonu povolání znalosti z oboru a dovednosti související s obsluhou didaktické techniky včetně počítačů. Často slyšíme, že učit může každý (!), protože každý chodil do školy. Pedagog ovšem musí mít také organizační schopnosti, talent ne nepodobný herectví, jeho úkolem je vytvářet příznivé prostředí pro

²⁷ PhDr. Miroslava Miklošiková, Ph.D., e-mail: miroslava.mikloskova@vsb.cz, Vysoká škola báňská – technická univerzita Ostrava, 17. listopadu 15/2172, 708 33 Ostrava-Poruba, tel.: 59 699 3258

kreativní myšlení, musí umět hodnotit výukový program a zařadit jej vhodným způsobem do výuky, musí ovládat práci s počítačem... “.

Tvořivý pedagogický přístup je možné využít při aplikování materiálních i nemateriálních didaktických prostředků do průběhu výuky. Předpokladem jejich vhodného, přiměřeného a netradičního využití je nejen dobrá znalost určité tématické oblasti, ale také značná dávka „odvahy“ a tvořivosti. Důležitá je absence obav učitele z možných, nechtěných chyb při „experimentování“ a tím ze „zesměšnění“ před studenty a „ztráty autority“ ve třídě. Strach a obavy kreativní jednání blokují a obojí je přenášeno na studenty. I ti jsou pak přesvědčeni, že hledat nezvyklá řešení a přitom chybovat není vhodné.

Ne vždy (téměř nikdy?) je možno nastávající pedagogickou situaci přesně anticipovat. Neočekávané okolnosti mohou překvapit i dobře připraveného učitele. V takovém případě je žádoucí nejen adekvátní a citlivá, ale také flexibilní a tvořivá reakce učitele vzhledem k aktuální situaci ve třídě vzhledem k okamžitým potřebám studentů. Jsou-li např. studenti po předchozí hodině (po písemné práci, zkoušení) unavení, nesoustředění, emočně špatně naladěni, nerozumí probíranému učivu, selže-li didaktická technika anebo musí-li být z organizačních důvodů pro výuku vyhrazena jiná učebna ..., pak je pedagog nucen pro zdárný průběh výchovně vzdělávacího procesu hledat a nalézat nové, vhodné, původně nepřipravené cesty. Měly by to být postupy, které přemohou únavu, vrátí studentům schopnost soustředit se, pomohou uklidnit atmosféru ve třídě, umožní zvládnout výchovné problémy, případně usnadní učiteli zvolit náhradní a účinnou prezentaci učební látky s využitím jiných, původně nepřipravených didaktických prostředků.

Tvořivě vedený výchovně vzdělávací proces tedy neznamená jen rozvíjení tvořivého myšlení a všestranný rozvoj poznávacích funkcí, ale také existenci pozitivních vztahů mezi učitelem a studenty i mezi studenty navzájem. Optimálně fungující mezilidské vztahy v průběhu výuky jsou podmínkou existence tvůrčí atmosféry ve třídě. Atmosféra je ovlivňována celou řadou faktorů, přičemž pedagogický styl vedení patří mezi nejdiskutovanější. Tvořivému pedagogickému stylu však vždy předchází učitelův prokreativní postoj.

CÍL

Cílem autorky příspěvku je zdůraznit fakt, že osobní postoje středoškolských učitelů k tvořivému pedagogickému stylu ovlivňují jejich skutečný (ne)tvořivý přístup k výuce a že stanovisko učitelů k dalšímu profesnímu vzdělávání souvisí s jejich (ne)motivovaností dále se vzdělávat. Reálné postoje učitelů vztahující se k uvedené problematice byly zjišťovány na Střední škole teleinformatiky, Ostrava, příspěvková organizace, Opavská 1119, Ostrava-Poruba.

MATERIÁL A METODY

Skutečné postoje učitelů k tvořivému pedagogickému stylu a dalšímu vzdělávání pedagogických pracovníků byly zjišťovány na Střední škole teleinformatiky, Ostrava, příspěvková organizace, Opavská 1119, Ostrava-Poruba. Pro tento účel byl vytvořen a 1. 7. 2009 využit anonymní dotazník, který obsahoval 11 položek týkajících se postojů učitelů k pedagogické tvořivosti a vlastnímu dalšímu vzdělávání. Úkolem dotazovaných učitelů bylo odpovědět na každou otázku a poté svou odpověď zdůvodnit. Poslední položka v dotazníku poskytovala prostor pro vyjádření názoru či postřehu, který si učitelé přáli sdělit a ke kterému se v dotazníku nevztahoval žádný dotaz. Odpovídalo 32 učitelů. Některá zjištění uvádíme.

VÝSLEDKY A DISKUSE

Aspekty kreativity a pedagogická tvořivost

Za aspekty kreativity považuje Žák (2004) **postoje**, schopnosti a procesy osobnosti, které se vzájemně ovlivňují, prolínají a promítají se do jednání člověka.

Postoj bývá charakterizován jako sklon reagovat ustáleným způsobem na osoby, skupiny, situace, způsoby chování, předměty, názory.

Postoj je složen z:

- přesvědčení a představ, jaké věci jsou, nebo jaké by měly být
- afektů a emocí, které jsou s přesvědčením spojeny
- pohotovosti k jednání

Pokud člověk (učitel) zaujímá postoje jako je tolerantnost vůči dvojznačnosti, otevřenost k novým problémům a odlišným názorům, pokud zaujme kreativní postoj, jsou v kladném směru ovlivňovány jeho kreativní schopnosti i kreativní proces. Takový člověk bude s největší pravděpodobností reagovat pohotově, beze strachu a snadněji podstoupí riziko nejistoty, které z kreativního procesu plného nejistoty vyplývá (Dacey, Lennon, 2000).

Podle Žáka (2004) souvisejí tvořivé postoje učitele s ochotou nést riziko, funkční flexibilitou, otevřeností vůči změnám a novinkám, ochotou hrát si s myšlenkami a nápady.

Ne každý učitel však pociťuje potřebu přistupovat k pedagogické profesi a výuce tvořivě. Potěšující je skutečnost, že postoje je možné ovlivňovat a měnit, což platí také o **postojích** k pedagogické tvořivosti. Jak postoj učitelů k pedagogické kreativitě, pedagogickému tvořivému stylu podporovat? Minimálně účinný je vnější nátlak – např. odměna, pohružka, příkaz,... , poněvadž jakmile přestane působit, vrátí se učitel ke svému původnímu přesvědčení. Proces ale bude probíhat pozitivně, pokud si učitel své nové chování určí sám a na základě dobrovolného rozhodnutí změni také svůj **postoj**.

Podle Švece (2005), lze tvořivý pedagogický přístup k výchovně vzdělávacímu procesu pozitivně ovlivnit aktivitami, které vedou k plánovitému uvědomování si vlastní implicitní teorie učení a vyučování. Implicitní teorie jsou skryté druhy znalostí, které při výkonu pedagogické profese výrazně ovlivňují pedagogické jednání a styl (i přístup k pedagogické kreativitě). Pozitivní **postoj k tvořivosti** a chuť tvořivě jednat **se projevuje** jak **ve vyučovacím stylu** tak v názorech na kreativně vedený výchovně vzdělávací proces. Ti učitelé, kteří se projevují kreativně, nemají obavy z experimentování, nemají potřebu být dominantní, mají smysl pro humor, dokáží pohotově reagovat na proměnlivé pedagogické situace.

Implicitní teorie vznikají na základě subjektivních zkušeností, praktického řešení situací, ale jsou v nich zahrnuty rovněž vědomosti, dovednosti a předpoklady k pedagogickému jednání. Ovlivňují učitelovo plánování i realizaci výuky, jsou poměrně stabilní a filtrují všechny informace o učení a vyučování, se kterými se učitel při svých aktivitách setká. Jejich poznávání je možné, podle našeho názoru, např. prostřednictvím mikrovýstupů, při kterých si učitelé lépe uvědomují teorie vlastní i svých studijních kolegů a mohou o nich diskutovat. Implicitní teorie jsou propojeny s explicitními pedagogickými znalostmi, které mají naopak objektivní, obecný a neosobní charakter v podobě vědeckých teorií a poznatků o procesech učení a vyučování.

Němec (2006) je toho názoru, že tvořivý pedagog, který chce vést k tvořivosti také studenty, musí být nejen „osobnostně silný“, ale musí být schopen, jako představitel mravních norem, také čelit „tvořivým, nevybíravým a odvážným“ projevům svých svěřenců. Autor si všímá skutečnosti, že na jedné straně „voláme ve třídě po dodržování pravidel slušného chování, školního řádu, pokynů učitele apod., na straně druhé toužíme po schopných jedincích s vlastním názorem a jistou osobnostní odlišností od „konformního davu“. Najít vyváženost na cestě za tvořivostí mezi konformním a nonkonformním chováním není jednoduché ani pro učitele ani žáka, poněvadž postupnou sounáležitostí člověka s jakoukoli skupinou se konformita stává přirozenou.

Rogers (1998) dospěl na základě vlastních výzkumů k názoru, že učení probíhající v podmínkách kongruence vztahu učitel – žák přispívá k iniciativnímu učení, konstruktivní tvořivosti a osobní zodpovědnosti, a to nejen za učení vlastní, ale i za učení druhého člověka.

Vališová (1996) míní, že k tvořivé činnosti ve výuce výrazně přispívá pozitivní atmosféra ve třídě a zdravá míra asertivity na obou stranách pedagogické interakce učitel – žáci. Taková interakce umožňuje především prohloubení vzájemných mezilidských vztahů, rozvíjení porozumění a spolupráce. U studentů podporuje rozvíjení samostatnosti, odpovědnosti, hodnotících a sebehodnotících aktivit, autenticity, zdravého riskování a kreativity. Pro učitele znamená motivaci k pedagogické kreativitě. Autorka k tomu dodává, že učitel musí být připraven nést následky za slíbenou svobodu“, která ovšem přispívá k atmosféře tvořivosti.

Mít pozitivní postoj k pedagogické tvořivosti, samozřejmě, nestačí. Být reálně tvořivým učitelem není vůbec jednoduché. V souvislosti s problematikou vytváření příznivé atmosféry ve třídě je nezbytné připomenout, že učitelé se setkávají ze strany studentů se stále rostoucí mírou agresivity i s jejich stále větším nezájmem o učení. Bohužel, často není úspěšná ani snaha učitelů řešit nežádoucí chování s rodiči studentů. I zde se mnohdy setkávají s agresí, posměchem, neochotou a následovně s pocitem vlastní bezmoci. Je pak velmi těžké po učiteli vyžadovat, aby vytvářel pro výchovně vzdělávací proces příznivou atmosféru.

Pedagogický styl (pedagogický tvořivý styl) učitele je ovlivněn jeho zkušenostmi, schopnostmi, vlastnostmi i pedagogickými, sociálními a metakognitivními znalostmi. Potřebné pedagogické zkušenosti jsou získávány postupně (časem) v pracovním procesu, sebevzděláváním a účastí na některé z forem dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků. Motivace učitelů k dalšímu vzdělávání je přitom často nedostatečná. Mužík (2005, s. 9) konstatuje: „dospělí lidé se učit mohou, ale nemusí“. A dále dodává, že schopnost k učení je určitá skupina vlastností osobnosti, která jsou podmínkou a předpokladem pro úspěšné vykonávání učebních činností. Účastník a jeho schopnost učit se jsou limitujícím faktorem každého vzdělávacího procesu.

Další vzdělávání učitelů a pedagogická tvořivost

Mužík (2005) uvádí, že na **schopnost učit** se působí tyto faktory:

- vůle k učení (intenzita a ochota k učení)
- uvědomělost (síla podnětů k učení)
- kapacita intelektu (přijetí a zpracování informací)
- lehkost nebo obtížnost učení

- trvanlivost učení

Motivy ovlivňující ochotu **dále se vzdělávat**, jsou podle Malacha, Zapletala (2005) následující:

- zájem
- touha po poznání
- aspirace
- prožitek úspěchu
- obava ze ztráty zaměstnání
- vlastnosti osobnosti (schopnosti, temperament, charakter...)

Důležitým momentem je pro učitele okamžik, který je běžně označován termínem „připravenost k učení“. Jde o situaci, kdy si uvědomí, že mezi jeho faktickými znalostmi, vědomostmi a dovednostmi a těmi požadovanými, je určitý rozdíl. Že by měl vědět či umět o něco víc. V podstatě se jedná o „počáteční motivaci“. Aby učitel k takovému závěru dospěl, musí být schopen sebereflexe – musí se umět zamýšlet nad sebou, svými úspěchy i neúspěchy, musí být schopen sebekritiky, být způsobilý správně odhadnout vlastní schopnosti, zkušenosti, přednosti i nedostatky.

Odborníci upozorňují na rozdíly mezi učením se studentů a dospělých – v tomto případě učitelů. Podle Kolba (1984) probíhá proces učení dospělého v určitém cyklu, ve kterém na sebe navazuje konkrétní zkušenost, záměrné a cílené pozorování, vytváření představ různého stupně abstrakce a aktivní experimentování ve výuce i v vlastní profesní praxi.

Výsledky dotazníkového šetření

Na otázku, zda „**by měl středoškolský učitel disponovat pedagogickou kreativitou**“, odpovědělo všech 32 učitelů kladně. Nejčastěji byla odpověď zdůvodněna následujícími argumenty:

- *učitel musí být tvořivý, aby zaujal*
- *učitel musí být tvořivý, neboť jsou nevyhovující učebnice*
- *protože často nemá jiné východisko*
- *bez tvořivosti to nejde*
- *poněvadž učiteli je tvořivost vlastní*

Na dotaz, „**zda se v „reálu vyplatí“ připravovat a vést výuku netradičně**“, odpovědělo:

- 26 učitelů – „ano“, protože *to vtáhne studenty do výuky, studenty to více baví, studenti si více zapamatují, obohatí to výuku, není to stereotypní, je přínosem pro všechny, jde o vyšší efektivitu v učení*
- 7 učitelů – „někdy“, protože *záleží na tématu, studijní skupině, zájmu studentů*
- 1 učitel – „ne“, protože *tradiční je vyhovující a nezájím studentů o učení narůstá*

Na otázku „**Jak poznáte tvořivého studenta?**“ – odpověděli učitelé (někteří uvedli více alternativ) takto:

- *zajímá se o studium, má cíl – 11krát*
- *hledá nové řešení a přichází s novými nápady – 8krát*
- *je aktivní – 7krát*
- *nevím, jak poznat tvořivého studenta – 5krát*
- *odpovídá na otázky, spolupracuje – 4krát*

- *je soustředěný* – 2krát
- *je přemýšlivý* – 2krát
- *je snaživý* – 1krát
- *pracuje samostatně* – 1krát
- *umí propojovat znalosti z různých předmětů* – 1krát
- *klade otázky* – 1krát
- *v běžné hodině se pozná jen těžko* – 1krát

Součástí dotazníku byly položky, které se vztahovaly k motivaci učitelů dále se vzdělávat. Na otázku „**Jste motivován(a) k dalšímu vzdělávání?**“ odpovědělo:

- 20 učitelů – „ano“
- 10 učitelů – „ne“
- 2 učitelé se nevyjádřili

Nejčastějšími pohnutkami k vlastnímu dalšímu vzdělávání (někteří uvedli více pohnutek) jsou podle učitelů tyto:

- *lepší působení na žáky* – 7krát
- *větší zájem studentů* – 4krát
- *být v obraze, porozumět, nezakrňt* – 3krát
- *finanční odměna* – 3krát
- *dělám to kvůli sobě* – 2krát
- *pochvala od vedení* – 2krát
- *vnitřní uspokojení z práce* – 2krát
- *získání vyšší kvalifikace, zdokonalení v oboru* – 2krát

Na otázku „**Co byste změnil(a) ve školství, kdybyste měl(a) tu možnost**“ odpovídali učitelé (někteří uvedli více možností) takto:

- *zlepšit finanční ohodnocení učitelů (dle zásluh)* – 12krát
- *snížit počty studentů ve třídě (max. 15), jinak se nedá uplatnit pedagogická tvořivost* – 6krát
- *změnit způsob financování školství (student = kus = peníze = špatně)* – 5krát
- *méně administrativy pro učitele, nebo asistent k ruce* – 5krát
- *zvýšit sociální prestiž učitele* – 4krát
- *nahradit MŠMT lepší (fungující) institucí - (o školství by měli rozhodovat zkušení učitelé ne úředníci)* – 3krát
- *nevím* – 3krát
- *zlepší vybavení učeben, více peněz na učební pomůcky* – 2krát
- *změnit systém přijímání studentů – zavést přijímací zkoušky* – 2krát
- *bez odpovědi* – 2krát

Dále by učitelé **navrhovali**:

- *propracovat nebo zrušit státní maturity*
- *zprůhlednit celý vzdělávací systém, zavést přesná pravidla*
- *vyrušit „parazitování firem“ na školách - na prvním místě má být škola*
- *spojit školy s podniky, pro které by byli studenti připravováni*
- *zavést vstupní testy pro zájemce o studium na pedagogických fakultách (jestli se hodí pro toto povolání)*
- *upravit obsah vyučovaných předmětů*

- lépe připravovat učitele
- lépe připravovat žáky na základních školách

ZÁVĚR

Domníváme se, že podněcování kladných postojů ke kreativitě, by mělo být nepostradatelnou součástí každého pedagogického působení na všechny studenty a v každém výukovém předmětu. Z údajů, které byly získány aplikací dotazníků, vyplývá optimistický závěr: **učitelé** na Střední škole teleinformatiky, Ostrava, příspěvková organizace, Opavská 1119, Ostrava-Poruba **zaujímají ke kreativnímu pedagogickému stylu kladný postoj**. Tvořivého učitele považují za samozřejmost. Můžeme konstatovat, že na této škole zdaleka neplatí, že by učitelé nebyli ochotni připravovat si a realizovat výukový proces tvořivým způsobem. Řada z nich uvedla, že k prokreativnímu postoji i ke skutečnému tvořivému pedagogickému přístupu je motivují samotní studenti. Ti totiž při takto vedené výuce projevují o učební látku větší zájem a výkladu věnují požadovanou pozornost. Učitelé jsou si vědomi skutečnosti, že v dnešní době nestačí učivo „přednést“ - mimo jiné také proto, že studenti si mnohdy nepíší žádné poznámky do svých sešitů a očekávají, že si učivo „nějak“ zapamatují pouhým poslechem. Protože jen samotným nasloucháním si člověk příliš nezapamatuje, učitelé se snaží získat pozornost studentů působením na jejich smysly prostřednictvím netradičních učebních pomůcek, výukových metod (řešení problémů, dotazování, práce ve skupinách), vytvářením příznivé atmosféry ve třídě a v neposlední řadě také humorem.

Z dotazníku také vyplynulo, že ačkoli se pedagogové snaží k výuce přistupovat tvořivě, ne všichni se cítí být k této činnosti dostatečně motivováni - a mají pak tendenci v souladu s touto „nemotivací“ jednat. Je proto žádoucí učitele v jejich tvořivých aktivitách podporovat a povzbuzovat a snažit se jim vytvořit vhodné (odpovídající) společenské i pracovní podmínky.

Rozpoznat tvořivého jedince není jednoduché, proto také někteří učitelé uvedli, že tvořivého studenta nedokáží bezpečně diagnostikovat. Uvedené zjištění pobízí k tomu, aby problematika tvořivosti byla zařazována do vzdělávacích aktivit v rámci dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků. Lektori by měli seznamovat učitele s novými možnostmi v oblasti materiálních i nemateriálních výukových prostředků, motivovat učitele k diskusím a vzájemným výměnám názorů mezi sebou. Učitelé by měli realizovat mikrovýstupy před ostatními kolegy, aby slyšeli jejich hodnocení i názory a provádět sebereflexi, aby si plně uvědomili vlastní pedagogický styl. Další vzdělávání učitelů by se rozhodně nemělo omezovat na účast při přednáškách. I tady platí, že jen poslechem, i když jakkoli zajímavých a podnětných myšlenek, nemůže být dosaženo takového efektu, jako když má pedagog možnost si inovace prakticky vyzkoušet, ověřit, diskutovat o nich s kolegy a sdělovat ostatním vlastní pocity, názory, zkušenosti a uvědomit si, že moderní technické výukové prostředky zvyšují kvalitu a atraktivitu vyučování pouze při současně probíhající kvalitní interakci mezi učitelem a studentem.

Součástí dotazníku byly dotazy směřující k získání údajů o ochotě a motivaci učitelů dále se vzdělávat. **Polovina se jich cítí být k dalšímu vzdělávání motivována**, ostatní motivováni nejsou. Nejčastěji uváděnou motivací k dalšímu vzdělávání byla snaha o intenzivnější a kvalitnější působení na studenty a získání jejich pozornosti ve výuce, následovalo přání učitelů „nezakrňt“ a „profesně se posunout výš“. Téměř polovina učitelů však k dalšímu vzdělávání motivována není. Nejčastějšími důvody pro tento negativní postoj jsou: špatné finanční hodnocení učitelů, velký počet studentů ve třídách, způsob financování škol a školství vůbec, mnoho administrativy, kterou by měl vykonávat asistent (když se má učitel kvalitně připravovat na výuku, efektivně učit, nestíhá se starat o administrativní práce –

všechno je nutně nekvalitní) a nízká sociální prestiž učitelů. Kromě toho v učitelské profesi, bohužel, absentují ty motivy, které jsou u jiných profesí v souvislosti s dalším vzděláváním evidentní, např. pracovní postup, práce s vyšší prestiží, zvýšení platu, zvýšení seberealizace. Pokud tedy nebude existovat jednotný kariérní systém, pak další vzdělávání bude i nadále znamenat skutečný kariérní postup jen pro některé učitele a bude tak scházet i hlavní motiv učitelů pro další profesní vzdělávání.

Literatura

- DACEY, J. S. - LENNON, K. H. *Kreativita*. Praha : Grada Publishing, 2000. ISBN 80-7169-903-9.
- KOLB, D. *Experiential learning*. New York : Prentice Hall, Englewood Cliffs, 1984.
- MALACH, J – ZAPLETAL, B. *Vybrané problémy andragogiky*. Ostrava : Ostravská univerzita, Pedagogická fakulta, 2005. ISBN 80-7368-043-2.
- MUŽÍK, J. *Didaktika profesního vzdělávání dospělých*. Plzeň : Fraus, 2005. ISBN 80-7238-220-9.
- NĚMĚC, J. Setkání s tvořivostí a laterální myšlení. In: *Gymnasion*. Praha : Prázdninová škola Lipnice, 2006, č. 5, s. 31- 39. ISSN 1214-603X.
- ROGERS, C.R. *Způsob bytí*. Praha : Portál, 1998. ISBN 80-7178-233-5.
- ROJÁK, A. *Kreativita ve využití technických výukových prostředků*. Ostrava : VŠB - Technická univerzita Ostrava, 2005. ISBN 80-248-0792-0.
- ŠVEC, V. *Pedagogické znalosti učitele: Teorie a praxe*. Praha : ASPI, 2005. ISBN 80-7357-072-6.
- VALIŠOVÁ, A. *Hry s odkrytými kartami aneb otevřená komunikace*. Praha : Pansofia, 1996. ISBN 80-85804-80-8
- ŽÁK, P. *Kreativita a její rozvoj*. Brno : Computer press, 2004. ISBN 80-251-0457-5.

VZDĚLÁVÁNÍ AKADEMICKÝCH PRACOVNÍKŮ – NOVÝ FAKTOR KONKURENCESCHOPNOSTI

THE EDUCATION OF ACADEMIC EMPLOYEES – NEW FACTOR OF COMPETITIVENESS

RENÁTA MYŠKOVÁ²⁸

Abstrakt

Význam vysokoškolského vzdělávání je nesporný a není zpochybnitelný ani nepříznivým demografickým vývojem v České republice. Do popředí se však dostává problematika konkurenceschopnosti vysokých škol a ta je spojena nejen s oblastí vědy a výzkumu, ale také s úrovní a kvalitou poskytovaného studia. Role učitele je nezastupitelná, proto je nutné věnovat dostatečnou pozornost jejich dalšímu vzdělávání. Problémem je skutečnost, že akademičtí pracovníci mnohdy nemají žádné vzdělání v pedagogickém směru, což se může negativně promítnout právě v kvalitě výuky.

Klíčová slova

Vysoké školství, další pedagogické vzdělávání, didaktika, demografický vývoj

Abstract

The importance of higher education is indisputable and cannot be impugned even by demographic development in the Czech Republic. Still more important issue, however, is the competitiveness of universities that is associated not only with science and research but also with the level and quality of provided education. The role of the teacher is irreplaceable, therefore it is necessary to pay sufficient attention to their further training. The problem is that academic employees have often received no pedagogic training, which can be negatively reflected in the quality of teaching.

Key words

Higher education, further teacher education, didactics, demographic development

V současné době probíhají četné diskuze na téma, jak posuzovat a hodnotit vysoké školy. Jejich úroveň a významnost je spojována především s vědeckou a publikační činností, ovšem kvalita vysoké školy je spojena také s úrovní jejich absolventů a s jejich uplatněním na trhu práce – a zde nelze opomíjet pedagogickou roli akademických pracovníků. Zatímco učitelé – absolventi pedagogických fakult jsou pro výuku studentů připravováni po celou dobu svého vysokoškolského studia, na ostatních vysokých školách nemusí mít akademičtí pracovníci žádné pedagogické vzdělání. Může jej nahradit praxe? Možná ano, možná ne.

CÍL

Cílem tohoto příspěvku je popsat současnou situaci ve vysokém školství z demografického hlediska a dále s přihlédnutím k tomu, že není stanovena povinnost dalšího vzdělávání pro pedagogické pracovníky vysokých škol, na základě orientačního průzkumu posoudit, zda a jak se tyto skutečnosti odrážejí v kvalitě výuky.

²⁸ doc. Ing. et Ing. Renáta Myšková, Ph.D., e-mail: renata.myskova@upce.cz, Ústav ekonomiky a managementu FES Univerzity Pardubice, Studentská 84, 532 10 Pardubice, tel.: 466 036 512

MATERIÁL A METODY

Na základě analýzy počtu studujících na vysokých školách lze doložit, že také v rámci vysokého školství bude důraz stále více kladen nejen na kvalitu vědecké činnosti a výzkumu, ale také na kvalitu poskytovaného vzdělání – ve smyslu kvality výuky. Tato situace je blíže posuzována na základě demografického vývoje v Pardubickém kraji, kde sídlí Fakulta ekonomicko-správní Univerzity Pardubice.

Zajištění konkurenceschopnosti vysoké školy souvisí s úrovní jejích lidských zdrojů, a proto byl proveden pilotní průzkum zaměřený na oblast didaktiky, s cílem zaznamenat nedostatky ve výuce a nalézt cesty k jejich odstranění. Dílčí výsledky jsou prezentovány v tomto příspěvku.

VÝSLEDKY A DISKUSE

Studenti na vysokých školách v České republice

K 31. 12. 2008 studovalo na českých vysokých školách téměř 370 tisíc studentů, včetně studentů z jiných zemí. Počet akademických pracovníků není přesně znám, protože chybí informace ze soukromých vysokých škol, ovšem i tak se na výuce podílelo téměř 17 tisíc akademických pracovníků.

Tab. č. 1 Počet studentů a zaměstnanců na vysokých školách v ČR k 31. 12. 2008

	Počet studentů					Průměrný přepočtený počet zaměstnanců			
	Studují cí celkem	Z toho ženy	Státní občanství ČR			Cizin ci	celke m	Z toho pracovníci	
			celke m	popr vé zapsaní	absol venti			peda gogičtí	vědeč tí
Vysoké školy celkem	369 619	203 263	338 435	74 723	68 313	31 218	.	.	.
Veřejné vysoké školy	319 615	173 168	296 249	62 952	60 183	23 380	31 073,0	16 802,9	1 720,8
Soukromé VŠ	50 659	30 472	42 777	11 774	8 136	7 895			

Zdroj: Zpracováno podle údajů z ČSÚ

Podrobnější informace o jednotlivých formách studia a úrovních studijních programů uvádí tab. č. 2.

V této tabulce jsou pro další porovnávání kromě souhrnných údajů zahrnuty vybrané obory, a to: ekonomické vědy a nauky a pedagogika, učitelství a sociální péče. Důvodem je mimo jiné snaha o porovnání, jak se tyto odbornosti podílejí na celkovém počtu studujících.

Tab. č. 2 Počet studentů na vysokých školách k 31. 12. 2008 podle vybraných zaměření

Studenti na vysokých školách k 31. 12. 2008											
	Celkem	V prezenčním studiu					V distančním a kombinovaném studiu				
		Celkem	Bc.	Mgr.	NMgr.	Ph.D.	Celkem	Bc.	Mgr.	NMgr.	Ph.D.
Vysoké školy celkem	369619	264304	161402	49407	45990	10571	109209	70955	4100	20771	14087
Ekonomické vědy a nauky	91382	58177	42005	3142	12383	765	33469	24664	218	7439	1514
Pedagogika a učitelství a soc. péče	47617	26624	11891	12602	2003	279	21221	13131	2675	4854	614

Veřejné vysoké školy	319615	247262	146450	49313	43881	10568	75858	44640	4100	13313	14080
Ekonomické vědy a nauky	63885	49691	34324	3142	11549	765	14374	8458	218	4191	1514
Pedagogika, učitelství a soc. péče	41146	25832	11242	12602	1854	279	15537	9779	2675	2520	610
Soukromé vysoké školy	50659	17283	15113	94	2134	3	33474	26386	–	7480	7
Ekonomické vědy a nauky	27622	8539	7730	–	837	–	19119	16221	–	3255	–
Pedagogika, učitelství a soc. péče	6493	799	649	–	150	–	5694	3352	–	2338	4

Zdroj: Zpracováno na základě údajů UIV

Studenti ekonomického zaměření představují 24,7 % z celkového počtu, obory pedagogické prezentuje 12,9 %.

Základní pedagogické vzdělání tedy získá 12,9 % vysokoškoláků a v případě pedagogických vysokých škol je možné uvažovat o tom, že rovněž akademičtí pracovníci, kteří zde vyučují, mají obvykle pedagogické vzdělání.

Lze předpokládat, že z absolventů pedagogických vysokých škol mohou někteří nastoupit jako akademičtí pracovníci na jinou vysokou školu, ale jejich počet nebude příliš velký. Jedná se především o učitele cizích jazyků a matematických disciplín.

Ekonomický směr studuje téměř čtvrtina vysokoškoláků, ovšem k posouzení pedagogického vzdělání akademických pracovníků statistické údaje neexistují.

Vzdělávání akademických pracovníků v pedagogické oblasti

Cílem vzdělávání v této oblasti by měl být celkový profesní růst zaměstnance, což představuje podle MŠMT:

- postupné zvládání požadovaných profesních činností na vyšší úrovni,
- postupné zvládání nových profesních činností,
- postupné prohlubování kompetencí,

- postupné prohlubování pochopení podstatných souvislostí profese.

Další vzdělávání pedagogických pracovníků však není pro úroveň vysokých škol předepsáno žádným právním předpisem, proto dochází k situaci, kdy nový akademický pracovník nemá pedagogické zkušenosti a současně nemá povinnost vytvořit si alespoň teoretické předpoklady pro zvládnutí této profese.

Povinnost dalšího vzdělávání, obnovujícího, upevňujícího a doplňujícího kvalifikaci po dobu své pedagogické činnosti, která je v zákoně č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících, v platném znění, stanovena explicitně pro pedagogické pracovníky veřejných škol a škol zřízených Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy, se na akademické pracovníky nevztahuje.

Ve vyhlášce č. 317/2005 Sb., o dalším vzdělávání pedagogických pracovníků, akreditační komisi a kariérním systému pedagogických pracovníků, v platném znění (upravuje vyhláška č. 412/2006 Sb.) však lze nalézt aspekty, které lze aplikovat na vysokoškolské pedagogy.

Institucionální další vzdělávání podle uvedené vyhlášky rovněž zahrnuje:

- studium ke splnění kvalifikačních předpokladů
 - obsahuje studium vedoucí k doplnění pedagogické kvalifikace, ale také studium vedoucí k rozšíření kvalifikace k výkonu přímé pedagogickou činností na jiném druhu nebo stupni školy, než pro které je učitel kvalifikován,
- studium ke splnění dalších kvalifikačních předpokladů
 - zahrnuje mimo jiné studium pro vedoucí pedagogické pracovníky – ředitele nebo jejich zástupce, studium pro výchovné poradce, studium ke splnění kvalifikačních předpokladů pro výkon specializovaných činností, kterými jsou: koordinace v oblasti informačních a komunikačních technologií, tvorba a následná koordinace školních vzdělávacích programů a vzdělávacích programů vyšších odborných škol, prevence sociálně patologických jevů, specializované činnosti v oblasti environmentální výchovy, specializovaná činnost v oblasti prostorové orientace zrakově postižených.
- studium k prohlubování odborné kvalifikace
 - představuje průběžné vzdělávání, zaměřené na teoretické a praktické otázky související s procesem vzdělávání a výchovy: z obecné pedagogiky, pedagogické a školní psychologie, teorie výchovy, obecné didaktiky a oborových didaktik, prevence sociálně patologických jevů a bezpečnosti a ochrany zdraví. Průběžné vzdělávání může zahrnovat i jazykové vzdělávání pedagogických pracovníků.

Vysokoškolští pedagogové by měli využívat všechny tři uvedené formy dalšího vzdělávání.

Vysoké školství v Pardubickém kraji

Vzdělanostní struktura dospělé populace (tj. starší 15 let) Pardubického kraje k roku 2008 se liší od průměru České republiky v některých hodnotách až o téměř 4 procentní body, ovšem z hlediska vysokoškolského studia je rozdíl menší - vysokoškolské vzdělání má 9,7 % obyvatel kraje.

Tab. č. 3 Podíl obyvatel s vysokoškolským vzděláním z celkového počtu obyvatel ve věku 15 a více let v ČR a v Pardubickém kraji v letech 2000 - 2008 (v %)

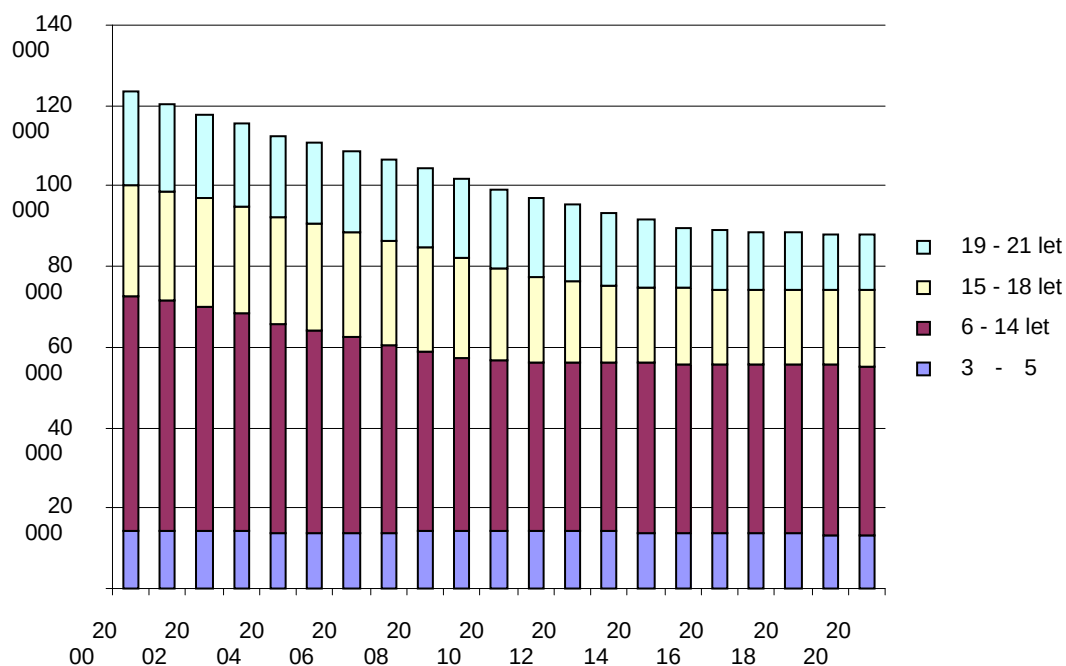
	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008
ČR	8,6	8,7	9,5	9,6	9,9	10,4	10,9	11,2	11,74
Pardubický kraj	7,3	6,8	7,4	7,9	7,9	9,2	9,1	8,3	9,7

Zdroj: Český statistický úřad

Počet vysokoškolsky vzdělaných osob je tedy poměrně významný – dosahuje téměř jedné desetiny počtu obyvatel kraje.

Podle demografické prognózy by celkový počet obyvatel do roku 2020 měl v Pardubickém kraji vykazovat zhruba 98,6% dnešního stavu (ČR na 95,5%).

Prognózu vývoje počtu osob ve věku do 21 let znázorňuje graf č. 1.



Graf č. 1 Prognóza vývoje počtu osob v Pardubickém kraji podle věku v l. 2000 – 2020

Zdroj: ÚIV

Demografická situace ukazuje na to, že dosavadní trend, kdy počet zájemců o studium na vysoké škole klesá, bude i nadále pokračovat. Získávání studentů bude stále obtížnější, konkurence mezi vysokými školami nutí jejich management lépe promýšlet všechny aspekty strategie. Možností je více, ovšem významnou roli hrají akademičtí pracovníci – jejich znalosti, přístup, schopnost své poznatky předat. Vzhledem k věkové struktuře pracovníků vysokých škol (přednášejících i cvičících) je zřejmé, že důraz musí být kladen na pedagogické vzdělávání zejména mladých, perspektivních pracovníků.

Nejvýznamnější vysokoškolsky vzdělávací institucí v kraji je Univerzita Pardubice, jejíž součástí je Fakulta ekonomicko-správní, poskytující vzdělání ekonomického zaměření téměř třem tisícům studentů.

Orientační šetření zaměřené na potřeby dalšího vzdělávání akademických pracovníků

Záměrem dotazování bylo zaměřit se na základní oblasti vědních disciplín potřebných pro povolání pedagoga, mezi které patří:

- pedagogická psychologie – ve smyslu vědecké disciplíny, která čerpá poznatky z psychologie a pedagogiky a zkoumá zákonitosti výchovně vzdělávacího procesu,
- pedagogika - věda o tzv. výchovně-vzdělávací činnosti. Zabývá se především řízenými a záměrnými procesy učení,

- didaktika odborných předmětů - teorie vzdělávání, zabývající se formami, postupy a cíli vyučování.

Problém, který se projevil během vlastního dotazování, spočíval v záměně nebo ztotožnění pojmů u respondentů, proto byl orientační průzkum zúžen na oblast didaktiky odborných předmětů.

Dotazy byly pokládány studentům 3. ročníků bakalářských studijních programů a 2. ročníků navazujících magisterských programů. Jednalo se o náhodný výběr, vzhledem k celkovému počtu studentů na fakultě lze tento průzkum považovat za zajímavý, ovšem pouze za pilotní, s omezenou vypovídací silou.

Otázky se zaměřovaly na oblasti:

1. obsah a rozsah vzdělávacího procesu (v návaznosti na studovaný program a obor),
2. získané vzdělání (v návaznosti na profil absolventa),
3. metody vyučování,
4. interakci mezi pedagogem a studentem.

Šetření se zúčastnilo 98 studentů, dotazníky byly anonymní a odpovědi na otázky byly řešeny formou škálování, a to:

- 1 – ano, plně souhlasím,
- 2 – částečně souhlasím,
- 3 – nevím, nemohu posoudit,
- 4 – částečně nesouhlasím,
- 5 – nesouhlasím.

Hodnocení bylo zaměřeno na semináře a cvičení, a to pouze ekonomických předmětů (nikoli z oblasti matematiky, jazyků a informatiky).

V oblastech otázek 1. a 2. (program nebo obor a profil absolventa) se odpovědi pohybovaly v hodnotách 1, 4 a 1,2 (medián). S rozsahem studia studenti vyjadřovali spokojenost, ovšem v dalších, doplňujících odpovědích uváděli jako problém špatný rozvrh (do pozdních odpoledních hodin) a požadavek na větší rozsah výuky cizích jazyků, na druhé straně požadavek omezení výuky matematických disciplín. K profilu absolventa se studenti vyjadřovali velmi pozitivně, další náměty nebyly získány (možná vzhledem k faktu, že dotazovanými byli studenti prezenční formy studia).

Akcentovanou oblastí z hlediska tážajících se i dotazovaných byly oblasti 3 a 4.

Základním předpokladem pro posouzení didaktických metod by měla být míra participace smyslů v procesu zapamatování. Vycházíme-li z tvrzení, že student získává 83 % poznatků zrakem, 12 % sluchem a 5 % poznatků ostatními smysly, je nutné posuzovat proces učení vzhledem k podnícení záměrné pozornosti studenta, která vznikla na základě nutnosti věnovat určitému jevu svou pozornost.

Výsledek části 3 zaměřené na metody vyučování vykazoval horší hodnoty hodnocení ze strany studentů. Souhrnná odpověď byla výsledkem posouzení, jaké metody učitel používá: metody pouze pro podporu zraku a sluchu, + diskuze, + praktická činnost. Medián 3,2 v odpovědi na tvrzení Vyučující využívají dostatečně didaktické metody (tj. kombinují je vhodně podle zaměření předmětu) není plně uspokojující, proto byly sledovány zejména doplňující (ovšem dobrovolné) odpovědi respondentů.

Za zásadní považují:

- vyučující projevuje malý zájem diskutovat se studenty nebo se studenti obávají vyvíjet aktivitu na cvičení, aby nebyli považováni spolužáky za příliš aktivní (a vyučující je k aktivitě nevybízí),
- neúměrný počet cvičení probíhá formou prezentací zadaných seminárních prací, které zbývající studenti příliš nesledují a nejsou nuceni ve výuce spolupracovat,
- vyučující čte promítanou prezentaci, aniž by ji blíže komentoval nebo doplňoval praktickými příklady,

- procvičování občas probíhá formou zadání příkladu bez ověření toho, zda studenti zadání a postup řešení pochopili a zvládli,
- některé semináře jsou stereotypní, bez využití dostupné techniky,
- řadě studentům není znám účel procvičované látky, občas chybí návaznost mezi přednášeným a procvičovaným tématem a vyučující nereaguje.

Tyto poznatky nelze zevšeobecnit, protože byly poskytnuty v návaznosti na konkrétní cvičení a semináře, nicméně považuji za velmi důležité zdůraznit skutečnost, že tato situace zcela jasně odráží nedostatek pedagogického vzdělání akademických pracovníků. Připojí-li se k této skutečnosti ještě fakt, že někteří nemají žádné praktické zkušenosti, považuji to z hlediska vysokého školství za velmi výrazný problém, který lze zobecnit pro všechny vysokoškolsky vzdělávací instituce.

ZÁVĚR

Pedagogické vzdělání řadě akademických pracovníků chybí, přestože odborné znalosti a praktické zkušenosti mohou částečně tento nedostatek mírnit. Pro předávání svých znalostí by však měl každý pedagog získat alespoň základní teoretické poznatky z oblasti pedagogiky, didaktiky a dalších disciplín. To platí především pro nově přijímané mladé pracovníky na místa asistentů a zejména odborných asistentů, kteří sice splňují požadavky vzdělání v ekonomickém oboru, ovšem nemají pedagogickou a velmi často ani odbornou praxi.

Tento článek vznikl za podpory grantu MŽP ČR č. SP/4i2/60/07 Indikátory pro hodnocení a modelování interakcí mezi životním prostředím, ekonomikou a sociálními souvislostmi.

Literatura

Český statistický úřad. [on-line][cit. 2009-06-30] Dostupné z: <<http://www.czso.cz/csu/2009edicniplan.nsf/p/3103-09>>

Interní výzkum na Fakultě ekonomicko-správní Univerzity Pardubice

Ministerstvo školství, tělovýchovy a mládeže. [on-line][cit. 2009-07-25] Dostupné z:

<http://www.msmt.cz/uploads/soubory/Tiskovy_odbor/Standard_v_otazkach_a_odpovedich.pdf>

Ústav pro informace ve vzdělávání. *Analýza průchodu vzdělávací soustavou v Pardubickém kraji (Příloha č. 1)* [on-line][cit. 2009-07-28] Dostupné z: <<http://www.uiv.cz>>

Vyhláška č. 317/2005 Sb., o dalším vzdělávání pedagogických pracovníků, akreditační komisi a kariérním systému pedagogických pracovníků, v platném znění

Zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících, v platném znění

ANALÝZA NABÍDKY BAKALÁŘSKÝCH STUDIJNÍCH PROGRAMŮ ICV V RÁMCI PEDAGOGICKÉHO VZDĚLÁVÁNÍ

ANALYSIS OF OFFERS PEDAGOGICAL BACHELOR'S STUDY PROGRAMS AT ILE MUAF

MARTIN PŘIBYL²⁹, DANA LINHARTOVÁ³⁰, LENKA DANIELOVÁ³¹,
JANA LOUKOTOVÁ³²

Abstrakt

Příspěvek je součástí interního vědecko-výzkumného projektu Aktualizace vzdělávacích potřeb ICV MZLU v Brně vzhledem k možnostem vzdělávací instituce a požadavků praxe a zabývá se analýzou nabídky studijních oborů Učitelství odborných předmětů a Učitelství praktického vyučování a odborného výcviku na ICV. V příspěvku jsou statisticky hodnoceny názory respondentů - studentů - na úroveň nabídky bakalářských studijních programů z hlediska vzdělávacích potřeb respondentů.

Klíčová slova

studijní program, studijní obor, učitel odborného předmětu, učitel praktického vyučování a odborného výcviku

Abstract

The contribution is part of an internal scientific-research project Update training needs ILE MUAF in Brno due to the possibilities of educational institutions and the practical requirements and addresses the analysis offers fields of study at ILE. In the paper are statistically assessed the views of respondents - students - to a level offers bachelor degree programs on the educational needs of respondents.

Key words

degree program, field of study, vocational subject teacher, teacher of practical teaching and training

Vysokoškolský ústav Institut celoživotního vzdělávání Mendelovy zemědělské a lesnické univerzity v Brně (dále ICV) nabízí mimo jiné i bakalářské studijní programy. V současné době jsou na ICV akreditovány dva studijní programy, a to Technické znalectví a pojišťovnictví a Specializace v pedagogice. Následující příspěvek se zaměří na druhý z uvedených programů, tedy Specializaci v pedagogice. Tento studijní program je realizován v rámci dvou studijních oborů – Učitelství odborných předmětů (dále UOP) a Učitelství praktického vyučování a odborného výcviku (dále UPVOV). Právě nabídka

²⁹ Ing. Martin Příbyl, e-mail: pribyl@mendelu.cz, Institut celoživotního vzdělávání MZLU v Brně, Zemědělská 1, 613 00 Brno, tel.: 545 135 006

³⁰ PhDr. Dana Linhartová, e-mail: dlinhart@mendelu.cz, Institut celoživotního vzdělávání MZLU v Brně, Zemědělská 1, 613 00 Brno, tel.: 545 135 220

³¹ Ing. Lenka Danielová, Ph.D., CSc., e-mail: danielov@mendelu.cz, Institut celoživotního vzdělávání MZLU v Brně, Zemědělská 1, 613 00 Brno, tel.: 545 135 201

³² Bc. Jana Loukotová, e-mail: Loukotova@yahoo.com, Institut celoživotního vzdělávání MZLU v Brně, Zemědělská 1, 613 00 Brno, tel.: 545 135 234

těchto zmíněných studijních oborů z hlediska vzdělávacích potřeb je předmětem analýzy. Analýza nabídky studia realizovaného na ICV byla provedena v interním vědecko-výzkumném projektu Aktualizace vzdělávacích potřeb ICV MZLU v Brně vzhledem k možnostem vzdělávací instituce a požadavků praxe.

CÍL A METODIKA

Cílem tohoto příspěvku je analyzovat spokojenost studentů bakalářských studijních oborů UOP a UPVOV a interpretace získaných výsledků. Analýza proběhla v rámci dotazníkového šetření realizovaného v akademickém roce 2008 / 2009, kdy byl mezi studenty a frekventanty kurzů celoživotního vzdělávání distribuován sestavený dotazník. Vzhledem ke specifickým požadavkům na distribuci byl dotazník frekventantům kurzů předložen v tištěné podobě. U studentů bakalářských studijních oborů byl využit systém ReLa (Research Laboratory) Ústavu marketingu a obchodu Provozně ekonomické fakulty MZLU v Brně, tedy systém elektronického dotazování. Během výzkumu bylo osloveno 71 studentů UOP a 102 studentů UPVOV. Získané výsledky byly z databáze exportovány do kontingenční tabulky a následně byla testována hypotéza o nezávislosti spokojenosti s nabídkou vzdělávacích programů a délkou praxe studenta prostřednictvím chí-kvadrátu a eventuálně pak byl k určení míry závislosti využit Pearsonův koeficient (Stávková, Dufek event. Foret, Stávková).

VÝSLEDKY A DISKUSE

Názory studentů bakalářských studijních programů UOP a UPVOV z hlediska jejich vzdělávacích potřeb byly zkoumány v rámci již zmíněného dotazníkového šetření. Konkrétně na tuto oblast se zaměřila otázka s pořadovým číslem 10, ve znění: „Považujete z hlediska Vašich vzdělávacích potřeb nabídku bakalářských studijních programů za dostatečnou?“. Respondentům byly dány na výběr 4 možnosti, a to „ano, zcela“, ano, přesto mi něco chybí“, „ne, jsem pouze částečně spokojen/a“ a „ne, nabídku bych doplnil/a“. Získané odpovědi byly zpracovány do kontingenčních tabulek (viz tab. č. 1 a 2).

Jak je z tabulky č. 1 patrné, studenti UOP jsou všichni alespoň částečně spokojeni. Nejvíce je zastoupena možnost, že stávající nabídka zcela odpovídá vzdělávacím potřebám studentů, dále pak je významná část respondentů odpověděla, že s nabídkou jsou spokojeni, ale uvítali by spíše dílčí změny. Jen jeden z respondentů uvedl, že je nespokojen s nabídkou studijního oboru UOP, tento respondent ovšem neformuloval žádný podnět ke změně. Chí-kvadrát pro tabulku č. 1 dosahuje hodnoty 25,19481, v tomto případě není možné vyvrátit hypotézu o nezávislosti (pro hladinu významnosti 0,95 dosahuje hodnota chí-kvadrátu pro 18 stupňů volnosti hodnotu 28,87).

Tabulka 1: Názor na nabídku bakalářského studijního oboru UOP

Délka praxe	0-1 rok	1 - 5 let	6-10 let	11-15 let	16-20 let	21-25 let	26 a více let	Ni
ano, zcela	12	7	1	3	1	3	1	28
ano, přesto mi něco chybí	4	6	0	0	0	0	1	11
ne, jsem pouze částečně spokojen/a	0	0	1	0	0	0	0	1
ne, nabídku bych doplnil/a	0	0	0	0	0	0	0	0
nj	16	13	2	3	1	3	2	40

Zdroj: vlastní výpočty

Na totožnou otázku odpovídali studenti UPVOV obdobným způsobem. Opět výrazná část respondentů projevila spokojenost se stávající nabídkou studijního oboru. U tohoto oboru je výraznější nespokojenost se způsobem, jakým jsou uspokojovány vzdělávací potřeby studentů. Hodnota chí-kvadrátu pro tabulku č. 2 dosahuje hodnoty 8,304741. Ani v tomto případě tedy není možné vyvrátit hypotézu o nezávislosti.

Tabulka 2: Názor na nabídku bakalářského studijního oboru UUPVOV

Délka praxe	0-1 rok	1 - 5 let	6-10 let	11-15 let	16-20 let	21-25 let	26 a více let	ni
ano, zcela	7	5	4	4	1	1	3	25
ano, přesto mi něco chybí	7	5	5	0	1	0	0	18
ne, nabídku bych doplnil/-a	2	0	0	1	2	0	0	5
Nedovedu posoudit	0	0	0	0	0	0	0	0
Nj	16	10	9	5	4	1	3	48

Zdroj: vlastní výpočty

ZÁVĚR

Předložené výsledky výzkumu v rámci interního vědecko-výzkumného projektu Aktualizace vzdělávacích potřeb ICV MZLU v Brně vzhledem k možnostem vzdělávací instituce a požadavkům praxe dokládají, že stávající nabídka bakalářských studijních oborů Učitelství odborných předmětů a Učitelství praktického vyučování a odborného výcviku odpovídá vzdělávacím potřebám studentů, a to i s přihlédnutím k jejich odlišné praxi v oboru.

Je ale nezbytné mít na paměti, že analýza nabídky vzdělání není možná pouze z pohledu studenta, ale také z pohledu zaměstnavatelů a také z pohledu žáků, kteří budou absolventy bakalářských studijních oborů vzdělávání a jejichž potřeby a požadavky se také mění.

Výsledky, které jsou v příspěvku uveřejněny, jsou součástí výzkumného záměru id. kód VZ: 62156 48904 „Česká ekonomika procesech integrace a globalizace a vývoj agrárního sektoru a sektoru služeb v nových podmínkách integrovaného trhu“, jeho tématického okruhu 02 „Hlavní tendence ve vývoji konkurenčního prostředí v podmínkách integračních a globalizačních procesů a adaptace subjektů na nové podmínky integrovaného trhu“, který je realizován za finanční podpory ze státních prostředků prostřednictvím MŠMT ČR.

Literatura

1. FORET, M., STÁVKOVÁ, J. Marketingový výzkum - jak poznávat své zákazníky. Praha: Grada Publishing, 2003, 160 s. ISBN 80-247-0385-8.
2. STÁVKOVÁ, J., DUFEK, J. *Marketingový výzkum*. Dotisk, 1. vyd. Brno: MZLU, 2002. 150 s. ISBN 80-7157-330-2.

VYUČOVÁNÍ PRO RŮZNÉ VĚKOVÉ SKUPINY: MEZIGENERAČNÍ UČENÍ

EDUCATION FOR DIFFERENT AGE GROUPS: INTERGENERATIONAL EDUCATION

VĚRA RADVÁKOVÁ¹

Abstrakt

Mezigenerační vzdělávání představuje nový trend v rámci vysokoškolské pedagogiky. Autorka ve svém příspěvku analyzuje trendy, které jsou podobné v evropských zemích již od 70. let 20. století. Mezigenerační výměna má jak chronologickou dimenzi, jako např. předávání kulturních a společenských norem, tak i přemostující dimenzi, jako je vývoj porozumění pro osoby v jiné společenské pozici. Společné vyučování pro různé věkové skupiny (vysokoškolští studenti, středoškolští studenti a případně senioři) je přínosem pro všechny strany i pro celou společnost. Politickým pozadím pro mezigenerační vzdělávání ve vysokoškolském vzdělání je „Světové prohlášení k vysokoškolskému vzdělání pro dvacáté první století“ World Declaration on Higher Education for the Twenty-First Century (UNESCO 1998).

Klíčová slova

mezigenerační vzdělávání
mezigenerační dialog
Univerzita třetího věku

Abstract

Intergenerational education represents a new trend even in the area of university pedagogy. The author of the report analyzes trends that are similar to trends in European countries since 1970's. Intergenerational exchange consists of a chronological dimension, such as the passing of cultural and social norms, and an overbridging dimension, such as the development of empathy for people at different social positions. Common education for different age groups (university students, high school students and seniors) is a contribution for all parties and the whole society. The political background of intergenerational education in university education is represented by the World Declaration on Higher Education for the Twenty-First Century (UNESCO 1998).

intergenerational education
intergenerational exchange
University of the Third Age

¹ PhDr. Věra Radváková, e-mail: radvakova@ivp.czu.cz, Institut vzdělávání a poradenství ČZU v Praze, V Lázních 3, 159 00 Praha, tel.: 606 554 294

Mezigenerační učení představuje nový trend v rámci celoživotního vzdělávání. Vzhledem ke skutečnosti, že se v dnešní kultuře vytváří stále pestřejší pluralita zájmů a aktivit, se

zintenzivňují kontakty mezi členy obdobných věkových skupin, zatímco sociální kontakty a vztahy mezi lidmi různého věku se postupně vytrácejí. Na základě kulturních rozdílů mohou vznikat bariéry pro mezigenerační aktivity. Rozrůzněnost kulturních kódů zahrnuje riziko nepochopení a může vést ke komunikačním problémům. Pro vyučování různých věkových skupin je komunikace zásadní, tedy komunikovat s druhými skrze vnímání odlišností. Taková komunikace nemusí nutně ústít ve shodu, ještě cennější je poznání jinakosti. Je třeba si uvědomit, že ne vždy musí nastat konsensus mezi jednotlivými stranami. Konflikty nemají vždy řešení. Žijeme v postmoderní době, nezbyvá nám tedy, než se této pluralitě přizpůsobit. Vnímání jinakosti a komunikovat s ní. Postmoderna se snaží právě o respekt k ostatním lidem.

Neznamená to, že je musíme mít nutně rádi. Nemusíme vůči nim pociťovat v podstatě nic, mohou se nám dokonce protivit. Důležité však je, abychom každého vždy respektovali.

Dnešní doba neznamená rozchod s tradičními pojmy, ve kterých jsme byli vychováni. Jde pouze o regulaci racionality, techniky, civilismu, ekologismu, osvícenství, modernismu apod., ale za použití jiných prostředků. Příležitost pro vzdělávání, učení, uplatnění a aktivní život je nezbytné dát všem lidem. Lineární model „vzdělání – práce – důchod“ platí čím dál tím méně a hranice mezi jednotlivými fázemi životního běhu se stávají flexibilnějšími a méně ostrými. Cílem je budování prostředí bez věkových bariér. Budování mezigeneračního klimatu, kde mají starší lidé, stejně jako mladí, právo být hodnoceni jako jednotlivci. V centru stojí člověk, jeho znalosti a zkušenosti. Demokratická pluralitní společnost se jej musí naučit posuzovat pouze na základě schopností bez ohledu na věk, pohlaví, barvu pleti, zdravotní stav a podobně. Základní hodnotu s sebou nesou lidské zkušenosti. Právě s přibývajícím věkem u člověka narůstají. Záleží na celé společnosti, zda bude mít možnost tuto životní moudrost předat dalším generacím výměnou za informace o moderní době. Mezigenerační vztahy proto mají velký význam pro kvalitu života i rozvoj jedince a stejně tak i pro podporu prosperity ve společnosti.

ZKOUMANÁ PROBLEMATIKA

Vyučování pro různé věkové skupiny může být chápáno jako mezigenerační vzdělávání, tedy reciproční vzdělávací vztahy a interakce mezi mladými a seniory. Pojem „mezigenerační“ znamená zapojení členů dvou nebo více generací do vzdělávacích aktivit, které jim potenciálně pomohou uvědomit si různé generační perspektivy. Mezigenerační učení pak umožňuje různým věkovým skupinám chápat perspektivy jiné zúčastněné věkové skupiny. Jednotlivci tak mohou sbírat nové zkušenosti. Jde o spolupráci při dosahování společných cílů a možnost změny. Naopak pojem multigenerační bývá obvykle používán v obdobném, ale mnohem širším smyslu. Znamená sdílet aktivity nebo vlastnosti mezi generacemi, aniž by nutně docházelo k interakci nebo vzájemnému ovlivňování.

Každá nová generace se více zapojuje do nadlokální komunikace, nezávislé na našem fyzickém místě v prostoru, a tím i do stále univerzálnější komunikační společnosti. Vzniká nová společensko – ekonomická situace, tedy nové formy venkovského bydlení či proměny současné rodiny (růst zaměstnanosti žen, oslabení pozice muže jako „živitele“). Zároveň se vyvíjí nové modely rodinného chování. Generace žijí každá ve vlastním uzavřeném světě. Tato stále rostoucí separace zabraňuje interakci mezi mladými a staršími členy. Může vést až k izolaci seniorů a podporovat tak vytváření různých mýtů a stereotypů uvnitř generací. Součástí interpretace pojmů „mezigenerační vzdělávání“, „mezigenerační učení“ a „mezigenerační dialog“ je i neformální mezigenerační učení, tj. společná účast dětí, rodičů a prarodičů v různých programech neformálního vzdělávání a informačního mezigeneračního

učení. Jedná se o společnou činnost, již si rodina organizuje sama. Otázkou zůstává, co a jak se děti, rodiče a prarodiče vzájemně učí a jaké k tomu mají příležitosti.

Mezigenerační vzdělávání by mělo dodržovat tři zásady: společné učení (komunikativní učení), dále vrstvené učení (komplexní učení) a učení se od sebe navzájem (dialogické učení). Pro dodržení těchto zásad je důležité, aby případné mezigenerační akce nepřekročily určitou velikost. Mezigenerační učení i vzdělávání není možné provádět ve velkých skupinách. Rovněž se musí zachovat rovnováha různých generací v případné skupině. Mezigenerační vzdělávání neznamená, že několik generací pouze tráví čas společně. Jen společná přítomnost nestačí. Mezigenerační vzdělávání je pro provádění společných aktivit a pro vzájemné srůstání důležité. Jinými slovy – vztah představuje více než pouhou interakci. Vztahy mezi mladou a starší generací jsou stejně podstatné pro obě věkové skupiny i pro celou společnost. Mezigenerační vzdělávání se vztahuje výlučně ke zkušenostem různých věkových skupin nebo generací. Orientuje se na sdílení zkušeností, aby se využilo specifických schopností každé generace, a snaží se působit proti negativním stereotypům, které jsou spojeny se stárnutím. Zohledňuje míru kompetence starší generace a její význam pro vzdělávání mladých. Vyučování pro různé věkové skupiny musí být koncipováno takovým způsobem, aby se začalo kriticky přemýšlet o stereotypech jako o omezování schopnosti vnímat individuální rozdíly mezi lidmi. Za hlavní úkol staví pochopit postoje jiných generací a případně je korigovat správným směrem.

Mezigenerační dialog má chronologickou dimenzi, jako např. předávání kulturních a společenských norem, i přemostující dimenzi, jako je vývoj porozumění pro osoby na jiné společenské pozici. Společné vyučování pro různé věkové skupiny (vysokoškolští studenti, středoškolští studenti a senioři) je přínosem pro všechny strany. Životní zkušenosti, rozhled, schopnost či nutnost aplikace etických zásad je v současné době podceňována, spíše se prosazuje kult dravého, sebevědomého mládí. Politickým pozadím pro mezigenerační vzdělávání ve vysokoškolském vzdělání je „Světové prohlášení k vysokoškolskému vzdělání pro dvacáté první století“ World Declaration on Higher Education for the Twenty-First Century (UNESCO 1998), ve kterém se zdůrazňuje, že „vysokoškolské vzdělání musí zůstat maximálně otevřené všem, kteří úspěšně dokončili středoškolské vzdělání nebo jeho obdobu, anebo vykazují vstupní kvalifikace, a to v kterémkoli věku a bez jakékoliv diskriminace“ (článek 3b). Důraz je kladen především na dialog mezi teorií a zkušeností. V akademickém studiu by měla existovat šance pro kombinaci subjektivních zkušeností s teoretickými vědomostmi. Primární pozornost se nesoustředí ani tak na společné vzdělávání, jako na kolektivní práci k dosažení společného cíle. Tento cíl spojuje generace a společenské skupiny. Lze očekávat, že vzdělávání se projeví coby výsledek vertikálních a horizontálních generačních vztahů.

Mezigenerační vzdělávání je disciplínou mezioborovou a nemá přesné ukotvení ve vědních oborech. Čerpá z nejnovějších poznatků pedagogiky a psychologie. Úzce se napojuje na principy andragogiky, která zkoumá všechny způsoby, jak učinit dospělé lidi aktivními (vzdělání je na prvním místě, ale jde i o přístup k učení). Uplatňuje znalosti z gerontagogiky a gerontologie (především sociální gerontologie), které se zabývají výhradně seniorským věkem. Upozorňují na nebezpečí izolace seniorů, což by mohl být krok k jejich omezování. Obecná pedagogika je základem pro učení o vzdělání a vzdělávání. Otázkou však zůstává, zda andragogika a gerontagogika jsou přímou součástí obecné pedagogiky. Přístup ke vzdělávání se stále proměňuje stejně jako stereotyp chápání mantinelů mezi dospělým a seniorským věkem. Biologický věk dnes často neodpovídá věku skutečnému. Dále mezigenerační

vzdělávání vychází z poznatků vysokoškolské pedagogiky, etiky i estetiky, sociologie a biologie člověka.

MEZIGENERAČNÍ UČENÍ JAKO SOUČÁST CELOŽIVOTNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ

Prognózy ukazují, že potřeba celoživotního vzdělávání se bude i v dalším období zvyšovat. Proto se rozhodující metodou současného vzdělávání stala koncepce celoživotního učení, sdružující počáteční (přípravné) i další vzdělávání do vzájemně propojeného celku, umožňujícího náležitou prostupnost všech složek vzdělávací soustavy. Je založená na zásadě, že, chce-li člověk obstát v rychlém vývoji svého okolí a chce-li je aktivně ovlivňovat, nestačí mu již vzdělání získané v mládí ve škole, ale musí mít šanci a potřebu si je průběžně rozšiřovat. Vzdělávání se tak šíří od mladých přes dospělé k seniorům, ze škol do dalších institucí. V tomto případě je podmínkou úspěchu mezigenerační dialog. Vzdělávání dospělých představuje ve srovnání se vzděláváním dětí a mládeže ve školách nejvíce diferenciovanou součást vzdělávacího systému. Zaměřuje se totiž na velmi rozmanité cílové skupiny, které se od sebe navzájem liší nejen věkem a povoláním, ale především motivem ke vzdělávání. Ve snaze zabývat se touto rozsáhlou a diferenciovanou oblastí vzdělávání soustavně a dbát při tom náležitě i na věkové zvláštnosti rozlišuje Národní program rozvoje vzdělávání ČR tři hlavní části celoživotního vzdělávání:

- další profesní vzdělávání
- rekvalifikační vzdělávání
- zájmové a občanské vzdělávání

Vzdělávání napříč generacemi je součástí celoživotního učení, především v rámci zájmového a občanského vzdělávání. Analýzy, studie a diskuze, které se u nás zejména v posledních letech zabývaly celoživotním vzděláváním, jasně ukázaly, že v celé oblasti vzdělávání dospělých, tedy ve všech jejích součástech, existují tři hlavní problémy: nejasné kompetence, neexistující nebo neúčinná motivace a absence mechanismů systémového rozvoje tohoto typu vzdělávání. Uvedené problémy jsou v rozhodující míře příčinou nedostačujícího rozvoje mezigeneračního vzdělávání a způsobují další dílčí problémy v této oblasti.

Známe důvody, které podporují mezigenerační vzdělávání ve vysokoškolském a univerzitním prostředí. Politickým pozadím pro mezigenerační vzdělávání ve vysokoškolském vzdělání je již výše zmíněné „Světové prohlášení k vysokoškolskému vzdělání pro dvacáté první století“, ve kterém se zdůrazňuje, že vysokoškolské vzdělání musí zůstat otevřené všem, kteří úspěšně dokončili středoškolské vzdělání, a to v kterémkoli věku a bez jakékoliv diskriminace.

Základním aspektem mezigeneračního vzdělávání ve vysokoškolském prostředí je specifický způsob vysokoškolského vzdělávání. Akademické studium je průzkumným a sebeřídícím způsobem vzdělávání a jako takové daleko přesahuje hranice vědomostního učení. V průzkumném vzdělávání dochází nejen k reflexi životní zkušenosti, specifické pro danou generaci, ale mohou se otevírat i nové možnosti a být vytvářen prostor pro vyvíjení modelů aktivního občanství. Důraz je kladen především na dialog mezi teorií a zkušeností. V akademickém studiu by měla existovat šance pro kombinaci subjektivních zkušeností s teoretickými vědomostmi. Další důvody, které zasazují vzdělávání různých věkových skupin právě na univerzitní půdu, čerpají z teze o generační podobnosti. Gerontologické výzkumy demonstrují jistou obdobnost v učebních postojích mladších i starších studentů. Vědí, co chtějí, vyvíjejí vliv na styl a obsah kurzů a jsou schopni své studium velice dobře

organizovat. Důležité jsou rovněž zkušenosti a profesionální schopnosti starších studentů. Porovnáváním života a profesionálních zkušeností s obsahem studia jsou starší studenti lépe schopni srovnávat teorii s praxí a uvádět je do různých konfrontací. Mezigenerační vzdělávání ve vysokoškolském vzdělání je ovlivňováno mnoha vývojovými směry. Od sedmdesátých let minulého století nacházíme nejčastěji koncepty stimulující starší spoluobčany, aby se zapojili do studijních programů vysokých škol. Na řadě vysokých škol nabízejí speciální kurzy pod společným názvem Univerzity třetího věku.

UNIVERZITY TŘETÍHO VĚKU

Seniorská etapa celoživotního vzdělávání velmi dobře umožňuje mezigenerační dialog. Starší občané mají zájem udržovat kontakt se vzděláváním poskytovaným mladším generacím, vyžadují rovnoprávné postavení s ostatními věkovými kategoriemi. Tento zájem naplňují právě vysoké školy nabídkou kurzů Univerzit třetího věku (U3V). Speciální kurzy pro seniory mají ve svých nabídkách nejen všechny „kamenné“ české univerzity, ale i regionální vysoké školy. Zájmové vzdělávání v rámci Univerzit třetího věku, iniciované zpravidla ze strany jednotlivců, slouží především rozvoji osobně motivovaných znalostí, zároveň však přispívá ke zvyšování úrovně vzdělanosti v celém státě. Občanské vzdělávání zlepšuje informovanost, obecný rozhled a znalosti občanů, týkající se specifických společenských, politických, technických či kulturních otázek. Kompetence v zájmovém vzdělávání dospělých náleží Ministerstvu školství, mládeže a tělovýchovy (MŠMT). Rozsah, intenzitu a další parametry seniorského vzdělávání ovlivňuje konkrétní vysoká škola, která se rozhodla toto vzdělání podporovat. Většinou se jedná o přednáškové cykly orientované na základní atributy kvality současného života. Fakultativní přednášky jsou zaměřeny podle struktury jednotlivých vysokých škol. Přednášky bývají doplněny praktickými cvičeními a semináři. Řada kurzů zahrnuje velké množství exkurzí a workshopů.

Univerzita třetího věku spadá do zájmového a občanského vzdělávání. Porovnání ukazatelů celoživotního vzdělávání u nás a v ostatních zemích Evropské unie zřetelně ukazuje, že v ČR se vzdělávání dospělých rozvíjí pomaleji a v posledních letech se dokonce kvantitativní ukazatele začaly snižovat, což je v mezinárodním srovnání zcela mimořádný jev. Ačkoliv se u nás stejně jako ve světě zvyšuje v důsledku populačního vývoje podíl starších věkových ročníků obyvatelstva, není zde patrný rozvoj jejich vzdělávání. Závěry sociologických výzkumů upozorňují, že ve světě příštích desetiletí budou střední a starší věkové skupiny narůstat. Společenská i osobní potřeba prostoru, kde lze tvořivým způsobem pěstovat a udržovat schopnost orientace těchto skupin lidí v měnícím se světě, a tím zvýšit kvalitu jejich života a rozhodování, je výzvou pro vysoké školy. Univerzity třetího věku v ČR jsou zastřešeny Asociací Univerzit třetího věku (AU3V). Některé vysoké školy mají dokonce vypracované vzdělávací moduly, do kterých vstupují absolventi U3V, jinde vznikají při vysokých školách kluby seniorů. Ojedinelou záležitostí je centrální koordinace na České zemědělské univerzitě (ČZU) v Praze. Založením Koordinačního centra U3V (KC U3V) na ČZU došlo nejen ke zpřesnění a zjednodušení organizace, ale i ke vzniku zcela přirozeného prostředí pro mezigenerační dialog. V Koordinačním centru U3V (řízeném Institutem vzdělávání a poradenství ČZU) je stálá služba studentů či doktorandů ČZU, kteří pomáhají seniorům zvládat obtíže s moderními informačními zdroji, a probíhají zde pravidelné konzultační hodiny lektorů U3V se seniory. Mezigenerační dialog tedy probíhá v malé míře zcela přirozeně.

MEZIGENERAČNÍ PROGRAMY NA VYSOKÝCH ŠKOLÁCH

První mezigenerační programy se vyvinuly již na konci šedesátých let minulého století jako reakce na rostoucí sociálně-kulturní oddalování mladší generace od starší. Tato situace se

začala projevovat i v rodinách, kde se snižuje počet příležitostí pro přirozený mezigenerační kontakt a podporu. Jak už bylo řečeno, příčinou může být i měnící se společensko-ekonomická situace, kdy generace žijí každá ve vlastním uzavřeném světě. I to byly důvody, které podpořily diskuze o vzdělávání různých věkových skupin ve vysokoškolském a univerzitním prostředí. Gerontologické výzkumy dokonce demonstrují jistou obdobnost v učebních postojích mladších a starších studentů. I přes rozdíly ve vzdělání, pohlaví a stavu existují některé společné rysy. Obě skupiny ovlivňují styl a obsah kurzů a své studium samostatně organizují. Ve vysokoškolském kontextu pak mezigenerační studijní programy mohou vykazovat velkou různorodost co do charakteru a obsahu témat, jejich komplexnosti, umístění programů ve vysokoškolském systému, postavení a přístupu studentů, rozdělení studentů podle věku, cílů programu nebo míry kompetenčních částí, které je nutno vyvinout, technologie studijního procesu, měřitelnosti výkonu studentů, potřeb studentů v oblasti hodnocení, přístupu studentů k hodnocení atd. Specifika studentů různých věkových skupin jsou tedy velice důležitá. Senioři například při učení používají mnohem více metodu syntézy. Ovládají méně flexibilní hodnotové a referenční systémy, jejich paměť funguje jinak apod. Studující mají být považováni za partnery, mají být vyzýváni k tomu, aby se sami podíleli na vývoji těchto aktivit a angažovali se v potřebách vzdělávání.

Úspěšné mezigenerační programy vznikly v rámci experimentálního projektu ADDING QUALITY TO LIFE (přidání kvality do života), jehož akademickým koordinátorem je Univerzita ve Štýrském Hradci v Rakousku. Programy byly připraveny za účasti evropských univerzit i české Asociace univerzit třetího věku. Hlavním zájmem bylo odstranit společenské vyloučení starší generace ze vzdělání. Zástupci univerzit se během projektu zabývali přesunem od studia ve vysokoškolském věku k mezigeneračnímu studiu. Smyslem bylo ve společném procesu dohodnout obsah a studijní rámec modulů s potenciálními cílovými skupinami, zahrnujícím různé generace. Studenti byli povzbuzováni k tomu, aby formulovali možné individuální výsledky učení a dohodli se na studijních výsledcích i jako skupina. Bylo nutné, shodnout se na tom, co znamená mezigenerační studium v kontextu vysokoškolského vzdělání. Jak ho lze vyvíjet a jaké další kroky by se měly učinit k odstranění hranic, jež v současné době takové iniciativy brzdí.

Mezigenerační studium je nový koncept. Hovoří však pro něj výsledky výše zmíněného projektu i analýzy trendů, které se ve všech evropských zemích podobají. Poukazují na nebezpečí, že zkušenosti, schopnosti a kompetence seniorů se mohou časem vytratit. Kromě toho jsou příslušníci starší generace nuceni žít ve světě, který často vnímají jako matoucí a odcizený, vhodný pouze pro mladé. Potřebují informace o nových technologiích a jejich začlenění do každodenního života. Mladí, kteří jsou s novými technologiemi sžití, mohou starším mnohé předat. Mezigenerační programy byly velmi náročné z hlediska organizace a jednotné koordinace vysoké školy, střední školy a vybraných odborných pracovišť. Společné vyučování pro vysokoškolské i středoškolské studenty a seniory se ukázalo přínosem pro všechny zúčastněné strany. Mladší studenti mohli čerpat ze životních zkušeností seniorů, díky mezigeneračnímu aspektu pro ně bylo snazší chápat problémy, kterým jsou starší spoluobčané vystaveni. Na druhé straně přítomnost mladších studentů pomohla seniorům odbourat zábrany při práci s moderními technologiemi. Senioři také ocenili spontánnější reakce svých mladších kolegů.

MEZIGENERAČNÍ SPOLUPRÁCE VE ŠKOLÁCH

V souvislosti s požadavkem vyučování pro různé věkové skupiny vyvstává i otázka rozvoje mezigenerační spolupráce a mezigeneračních vztahů ve škole. S tím souvisí celkové klima školy, které je tématem často diskutovaným a ve kterém vztahy mezi generacemi bývají základem kooperace napříč školou – vysokou, střední i základní. Statistiky naznačují

„stárnoucí“ trendy věkové struktury učitelstva a v některých regionech – obvykle z důvodů nízké atraktivity a obtížnosti profese – dokonce nedostatek učitelů. Právě funkční profesionální spolupráce a vzájemná podpora učitelů v úplném začátku a na sklonku kariéry může usnadnit výkon profese a zvýšit pracovní spokojenost.

Spolupráce ve školách je bezesporu do značné míry zrcadlem vývoje vztahů v celé společnosti. V popředí tedy stojí otázka odpovědnosti starších nejen za to, jaké hodnoty předávají mladším, ale i za nalezení způsobů, jakými je lze předávat. Mezigenerační solidarita předpokládá, že starší budou brát v úvahu a respektovat v tomto případě mladší učitelskou generaci a analogicky i snaha mladých učitelů porozumět předchozí generaci. Spolupráce mladších a starších učitelů je zvláště důležitá pro propojení pedagogické teorie a praxe a pro vytváření si vlastních osobních teorií. Podstatný je fakt, že ve škole se často střetávají tři generace a mezigenerační dialog se stává každodenní samozřejmostí.

Obecný fenomén stárnoucí společnosti vyvolává nejen u nás, ale v celé Evropě nutnost věnovat více pozornosti zvýšení atraktivity učitelského povolání a udržení kvalitních pedagogů všech věkových skupin ve školách. Sledovanou skupinou jsou vedle mladých začínajících učitelů i starší učitelé, respektive učitelé seniorského věku, kterých je ve školách nezanedbatelný počet a jsou tedy významnými a nepřehlédnutelnými spolutvůrci školního vzdělávání. Dostupné mezinárodní statistiky (z roku 2006) ukazují, že na primárním stupni (ISCED 1) patří převážná část učitelů do věkové skupiny 40 – 50 let. Na sekundární úrovni (ISCED 2 a 3) jsou učitelé v průměru ještě starší. V některých zemích je dokonce více než 38 % všech učitelů ve věku nad 55 let (Nizozemsko, Itálie, Švédsko). Také belgické statistiky z roku 2006 uvádějí více jak 50 % učitelů nad 45 let na základních školách, na středních a vysokých je situace ještě výraznější. Taková data potvrzují nejen aktuálně značné procento starších učitelů ve školách, ale i stárnoucí tendenci učitelstva v mnoha zemích

(Age des enseignants 2006). Oficiální důchodový věk je většinou v zemích Evropské unie 65 let. V některých zemích je dokonce určena horní věková hranice pro výkon učitelského povolání (Dánsko, Španělsko, Itálie, Rakousko, Island, Lichtenštejnsko). Zejména v nových zemích EU se hranice pro odchod do důchodu pohybují obvykle směrem k vyššímu věku. Podle statistik se z důvodů náročnosti profese potom snaží převážně nejkvalitnější učitelé odejít do důchodu co nejdříve. Udržet rovnováhu mezi počtem odcházejících a příchozem mladých není jednoduché. Úbytek starších učitelů totiž pro školu vždy znamená úbytek dovedností a zkušeností. Odborníci by v rámci školských reforem měli navrhnout opatření a doporučení, která by na jedné straně pomohla udržet kvalitní starší učitele déle v profesi a na straně druhé zatraktivnit učitelství pro mladé schopné absolventy pedagogických škol. Vše by mělo vycházet tak, aby věková struktura učitelských sborů odpovídala přirozené obměně a docházelo ke vzájemné motivaci. Takových opatření je možná celá řada, počínaje návrhy na vyšší oceňování učitelů ve všech dostupných formách, jasnější kariérní postup, přechodová období pro učitele v pozdní fázi kariéry, péče o začínající učitele, podpora vzájemné spolupráce ve školách, poradenství pro učitele, rozvoj a individualizace dalšího vzdělávání, zřizování kvalitních pedagogických klubů apod. Vzájemná komunikace začínajících učitelů se staršími zkušenými kolegy přináší nejen přirozený, a tudíž nezastupitelný zdroj podnětů pro mladé učitele, ale je zároveň – mnohdy nezamýšlenou a neuvědomovanou – formou korigování osvědčených pedagogických postupů i pro starší učitele. Toto můžeme nazvat revitalizací starších učitelů, a to energií a idealismem mladých. Výsledky se pak objeví na obou pólech, i když tím, kdo absorbuje největší užitek, je škola a samotní žáci. Což znamená hlavní poslání všech forem mezigenerační spolupráce.

ZÁVĚR

Mezigenerační solidarita a věková různost je faktorem sociální soudržnosti. Jednotlivé generace jsou na sobě vzájemně závislé. Předávání zkušeností a hodnot se uskutečňuje v rámci mezigeneračních vztahů. Snažili jsme se ukázat, že právě mezigenerační vztahy mají zásadní význam pro rozvoj jedince i společnosti a pro kvalitu života v každém věku. Stáří přináší řadu pozitivních hodnot a seniorská generace má významnou úlohu v rodinách, komunitách, na pracovištích a v celé společnosti. Tato úloha by měla být podporována. Starší lidé dnes žijí zdravěji a aktivněji, čemuž výrazně mohou prospět právě vzdělávací kurzy univerzit třetího věku. Jestliže Univerzita třetího věku vznikla jako otevírání vysokých škol veřejnosti, tak v soudobé pluralitní společnosti je nutné otevřít univerzity třetího věku dalším generacím. Na mezigenerační dialog musí být připraveni senioři i příslušníci nastupujících generací. Mezigenerační studijní programy mohou být jedním z nástrojů, jak tuto komunikaci realizovat alespoň v rámci akademického prostředí. Vysoké školy se prezentují jako poskytovatelé elitních vzdělávacích programů a profesionálního zvyšování kvalifikace na univerzitní úrovni s cílem umožnit vynikající kariéry ve výzkumné činnosti anebo v oblasti průmyslové, zemědělské, kulturní či obchodní. Vzdělávací nabídky pro netradiční a starší studenty – pokud vůbec existují – bývají často jen okrajovou záležitostí a netvoří image těchto institucí, ani nejsou součástí profesionální role výzkumných pracovníků a pedagogů. Cílem však by mohlo být právě i vybudování mezigeneračního klimatu. Na řešení společných úkolů by se podíleli studující všech generací. V zapojení dokonce i seniorů do vzdělávacích aktivit, do národních a evropských projektů, zejména však do mezigeneračního studia, spatřujeme jednu z cest ke zlepšování kvality poskytovaného celoživotního vzdělávání.

Použitá literatura:

- BAUMAN, Z. *Úvahy o postmoderní době*. Praha: Univerzita Karlova, 1995.
BAUMAN, Z. *Myslet sociologicky*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2005.
BOLICH, G. *Statistika*. Square One Publisher, 2002. ISBN 978-0-757000867.
HAYES, N. *Základy sociální psychologie*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2008.
LYOTARD, J. *O postmodernismu*. Praha: Filozofický ústav AVČR, 2003.
PRUCHA, J. *Učitel – současné poznatky o profesi*. Praha: Portál, 2002. ISBN 80-7178-621-7.
SKALKOVÁ, J. *Pedagogika a výzvy nové doby*. Brno: Paido, 2004. ISBN 80-7315-060-3.
VYBÍRAL, Z. *Psychologie lidské komunikace*, Praha: Portál 2000. ISBN 80-7276-831-5.
Add Life European Tool Kit. Štýrský Hradec, 2008. ISBN 978-3-9502661-260.
Kvalita života ve stáří. Praha: MPSV ČR, 2008. ISBN 978-80-86878-65-2.
Národní program rozvoje vzdělávání v ČR, Praha: MŠMT ČR, 2001. ISBN 80-211-0372-8.
World Declaration on Higher Education for the Twenty-First Century. UNESCO, 1998.

PŘÍPRAVA TECHNIKŮ NA PEDAGOGICKOU ČINNOST

ON PREPARATION OF ENGINEERS FOR PEDAGOGICAL ACTIVITY

JIŘÍ SEMRÁD³³, MILAN ŠKRABAL³⁴

Abstrakt

Studium učitelství odborných předmětů má na technické univerzitě dlouholetou tradici, má obecně uznávanou kvalitu a pozici integrální součásti profilu vzdělávací nabídky univerzity. To je jistě velká přednost, na druhé straně však může být zatíženo tradicí, která může z hlediska požadavků nové doby svazovat a může být spíše zátěží, nežli předností. Autoři se proto snaží o objektivní posouzení toho, co je v realizovaném systému pozitivní, co je již překonané a zároveň s oporou o poznatky ze zahraničí chce ukázat, kam dále by se mělo studium posouvat.

Klíčová slova

Pedagogické kompetence učitele, transformace vzdělávacích systémů v integrující se Evropě, učitelské vzdělávání, motivace ke studiu učitelství, pregraduální vzdělávání, kurikulární reforma, jednota badatelské práce a pedagogické činnosti, vymezování učiva, filozoficky orientovaná pedagogika.

Abstract

Study of teaching of special subjects has a long tradition with this technical university and it is an integral element of the education portfolio profile of the university. This may be a great advantage, but at the same time the tradition may present a heavy burden as it can block the changes needed by the new times. The authors of solvers thus tries to assess objectively, what is positive in the realised system, and what is dated and at the same time to consider the experience of foreign countries to show the way in the future.

Key Words

Teacher's pedagogical competences, transformation of education systems in integrating Europe, teachers' education; motivation to study pedagogy; pregraduate education; curricular reform; unity of explorers' work and pedagogical activities; delimiting of curriculums; philosophy-oriented pedagogy.

Příspěvek pojednává o výsledcích řešení grantu č. 406/06/1414 uděleného Grantovou agenturou České republiky (GA ČR) na období let 2006 – 2008, na téma „**Příprava techniků na vzdělávání a řízení lidí v podmínkách integrující se Evropy**“, odpovědný řešitel doc. PhDr. Jiří Semrád, CSc. [17]. Řešitelským pracovištěm bylo České vysoké učení technické v Praze (ČVUT), Masarykův ústav vyšších studií (MÚVS ČVUT).

³³ Doc. PhDr. Jiří Semrád, CSc., České vysoké učení technické v Praze, Masarykův ústav vyšších studií, katedra inženýrské pedagogiky, Horská 3, 128 00 Praha 2, semrad@muvs.cvut.cz

³⁴ PaedDr. Milan Škrabal, České vysoké učení technické v Praze, Masarykův ústav vyšších studií, katedra inženýrské pedagogiky, Horská 3, 128 00 Praha 2, skrabal@muvs.cvut.cz

CÍL

Smyslem projektu byla hlubší teoretická a empirická analýza dosavadního systému (pregraduální vzdělávání) přípravy techniků na pedagogickou a manažerskou činnost a její optimalizace v souladu s nejnovějšími poznatky a prosazujícími se trendy v integrující se Evropě a v ČR. Vychází ze zásad boloňského a lisabonského procesu, sleduje rozvoj lidských zdrojů. V návaznosti na novou legislativu sleduje otázky připravenosti techniků po odborné, pedagogické i manažerské stránce na implementaci zásadních programových vzdělávacích dokumentů, se zřetelem na rozvoj školskou reformou nově predikovaných požadavků na kompetence výkonných pedagogů k uplatnění Rámcových vzdělávacích programů (RVP) při tvorbě a realizaci Školních vzdělávacích programů ŠVP) [17], dále viz [9][10] a d.

MATERIÁL A METODY

Studium učitelství má na technické univerzitě, jakou je ČVUT, dlouholetou tradici a má i obecně uznávanou pozici integrální součásti profilu vzdělávací nabídky univerzity. To je jistě velká přednost, na druhé straně však může být tato skutečnost spíše zátěží, nežli předností. Systém přípravy techniků na učitelskou profesi prošel během více jak padesátileté historie vývojem od formy doplňkového studia, přes období jednostranného zdůrazňování procesuální stránky vzdělávání až po dnešní akreditované bakalářské studium realizované jako studium souběžné s technickým magisterským studiem [2] (a s tímto studiem neoddělitelně svázané rovněž obligatorní podmínkou absolvování tohoto magisterského studia), provázené snahou využít moderních, někdy i módních digitálních technologií [4].

Řešitelský tým se proto snažil o objektivní posouzení toho, co je již překonané a zároveň s oporou o poznatky ze zahraničí chtěl ukázat, kam dále by se mělo studium posouvat. Kolektiv řešitelů prostřednictvím sledované problematiky zároveň usiloval o další teoretický rozvoj profesní pedagogiky (často označované také jako inženýrská pedagogika) a objektivizaci jejího místa v systému pedagogických věd. Tzv. inženýrská pedagogika měla v určitém období tendenci se zcela oprostít od kořenů, ze kterých vyrůstala a být zcela nezávislým oborem akcentujícím zejména technologickou stránku vzdělávacího procesu. Pojetím a řešením projektu se řešitelé snažili tento obor opětovně zasadit do kontextu pedagogických věd. Nejracionálnějším se jevílo učinit obor součástí tzv. profesní pedagogiky, která zahrnuje vzdělávání v nejrůznějších oborech profesně zaměřených, a tak přispět k ukotvení tohoto oboru ve spektru profesně orientovaných pedagogik.

U manažerského studia je situace o poznání jednodušší, neboť studium tohoto typu nemá takové tradice jako učitelství odborných předmětů, prochází však stejně dynamickým vývojem jako studium k přípravě na vzdělávání na středních a vyšších odborných školách. V současné době je manažerské studium velmi vyhledávaným typem studia, protože manažerské činnosti jsou považovány za významný faktor efektivitu fungování moderní společnosti. Obdobně se to týká také manažerských činností ve školství, kdy příprava v tomto směru byla v mnohém opomíjená. K požadavkům na kvalitu vlastní pedagogické činnosti a jejích výstupů přistupují požadavky rovněž na připravenost na řídicí činnosti, s nimiž se bude pedagog v různých pozicích v souladu s nově profilovaným kurikulem běžně setkávat a bude odpovědný za jejich profesionální realizaci.

Dynamika vývoje proto vyžaduje posoudit dosavadní systém, jeho fungování z pohledu dosažených výsledků a nabízejících se trendů. Legislativně je podchycena jen oblast manažerské přípravy vedoucích pracovníků škol, školských zařízení a ředitelů (školský zákon z r. 2004 a navazující předpisy, tzv. funkční studium). Prakticky však uskutečňovaná školská reforma předpokládá či vlastně přímo očekává připravenost na řídicí činnosti na úrovni všech stupňů organizace výchovně vzdělávacího procesu. Zejména pak v oblasti implementace Rámcových vzdělávacích programů (RVP), ale i tvorby a realizace Školních vzdělávacích

programů (ŠVP), je nerealizovatelná, a to především bez systémové přípravy pedagogických a dalších pracovníků ve školství na tyto zásadní, legislativou založené, tedy závazné a neopominutelné činnosti, které v současnosti a především v budoucnosti budou profilovými v uskutečňování výchovy a vzdělávání na všech stupních a typech škol, při uplatňování zásad české i evropské školské politiky.

Řešitelský tým grantu netvořili jenom pracovníci MÚVS ČVUT, ale i přední odborníci z jiných vědeckopedagogických pracovišť součástí ČVUT a dalších institucí a dokonce i ti, kteří již jsou na zaslouženém odpočinku, ale jejich zkušenosti, odborná erudice a vědeckovýzkumný potenciál jsou natolik výjimečné (vědecká a odborná produkce má fundamentální dopad, je obecně přijímána jako trvale platná a je oporou pro současné koncepce rozvoje výchovy a vzdělávání, strategie vzdělanostní politiky), že by bylo trestuhodné je nezapojit do řešení a oni také významnou měrou pomohli se kvalitně vypořádat s nemalými nároky bilancovaného grantu.

Jako velmi šťastné se ukázalo i oslovení zahraničních odborníků a jejich integrální zapojení do řešitelského týmu (zejména pracovníky ze SRN a Slovenska) [3][5][7], se zřetelem na nastávané pozice ve školském systému. Využití komparativních přístupů k porovnání zaměření přípravy pedagogů doplnilo tento záměr v dalších pohledech [6][15]. Především zásluhou zahraničních odborníků spolu s poznatky získanými cestami do zahraničí bylo možné splnit jeden z cílů projektu, řešit problematiku s nadhledem v kontextu změn probíhajících v integrující se Evropě. Předností zvoleného řešení v personální rovině bylo i vytvoření řešitelského týmu jako transdisciplinárního (technici, obecní pedagogové, profesní pedagogové, oboroví didaktici, filozofové, psychologové, sociologové, manažeři).

Řešená problematika, tak jak byla koncepčně uchopena, a odráží se to i v názvu grantu, se zaměřila na dva tematické celky, jejichž souvislost je dána jednak problematikou samou a jednak koexistencí dvou studijních programů pro techniky realizovaných na MÚVS ČVUT. Jedním z dílčích cílů tohoto grantu bylo tyto dva týmy propojit, což se podařilo. Zatímco v učitelství odborných předmětů bylo již možno navazovat na dříve provedené výzkumy, v problematice managementu to bylo složitější. Jednak se problematika na pracovišti dosud teoreticky nerozvíjela a jednak v průběhu řešení grantu se měnil řešitelský kolektiv v souvislosti s odchodem zkušených pracovníků a příchodem nových pracovníků. Podařilo se však i tento handicap překonat zapojením odborníků i z jiných součástí ČVUT.

VÝSLEDKY A DISKUSE

Již při koncipování projektu grantu byli si navrhovatel a jeho spolupracovníci vědomi náročnosti problematiky. Ta spočívala v tom, že řešení problematiky systému přípravy techniků na učitelskou a manažerskou profesi vyžaduje řešit několik rovin souběžně. Jednak bylo třeba řešit vlastní systém přípravy analýzou stávajícího v kontextu historického vývoje a v konfrontaci se zahraničními zkušenostmi, jednak systém přípravy sledovat v návaznosti na proměny společenských podmínek, systému školství v souvislosti s probíhající školskou reformou, označovanou také jako kurikulární reforma.

Tato rovina vyžadovala vyrovnat se i s otázkami vzájemných vazeb a souvislostí mezi technickými disciplínami a společenskými vědami (J. Skalková) [18]; (J. Semrád, M. Škrabal [13]), pojednávala o východiskových parametrech jejich společného průniku. Dělo se tak například s pomocí teoretického zpracování východisek, a to na příkladu vysvětlení potřeby používání správně vymezeného pojmu užitek, protože bez přesného chápání užitečnosti technických výstupů by nebylo možné provádět další hodnocení jejich mikroekonomické prospěšnosti. Jde totiž o to, že určitá technická profilace sociálních, ekonomických i právních souvislostí definované (přijímané, pochopené) užitečnosti musí přesně a výstižně odrážet celou řadu jejich projevů a souvislostí (M. Sedláček) [11][12]. V tomto rozboru a hodnocení

zadaných otázek je řešení zaměřeno zvláště na způsoby (cesty), jakými společenské vědy do techniky vstupují. Pokouší se ukázat, jak ji ovlivňují a jak proces tohoto ovlivňování může probíhat. Naznačuje, jak technika do společenských věd vstupuje určitým oborovým způsobem. Dále pak hodnotí interakce mezi společenskými a technickými parametry průniku společenských věd do technických disciplín [17].

Obecné schéma popsaných procesů bychom si mohli představit následovně, s využitím grafického znázornění dvou schémat průniků. První schéma ukazuje, že mnohem významněji tuto interakci ovlivní změny na straně první množiny, tedy změny ekonomických a ekologických parametrů, protože ty se ve svém důsledku promítnou i do změny druhé strany vazby, tedy do rozměrů užítku. To samozřejmě intenzivně zvýší interakce mezi oběma stranami popisované vazby a nastane nakonec změna v technické disciplíně, resp. projeví se průnik společenských aspektů, které popsala společenská disciplína, do technické situace (technického oboru) a technické vědní disciplíny.

Schéma prvního průniku (cestou změn samotných technicko-ekonomických parametrů):

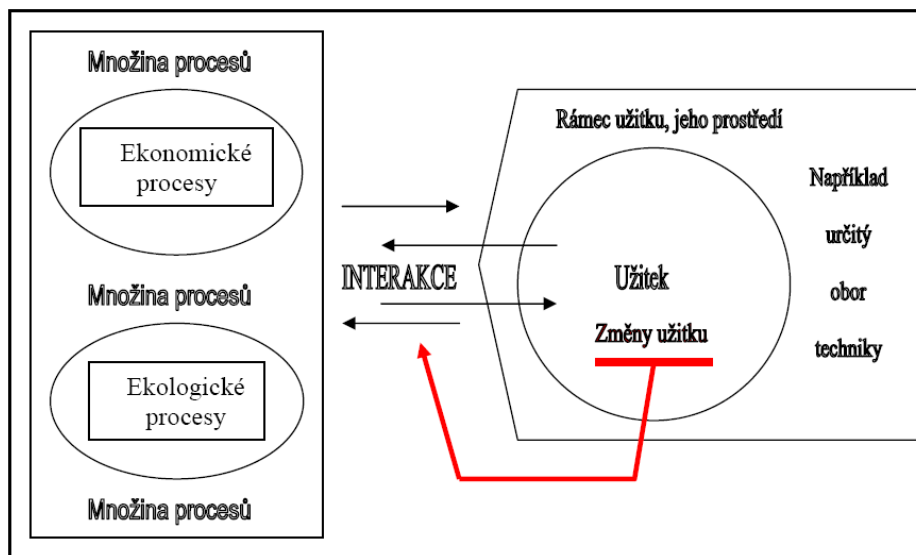
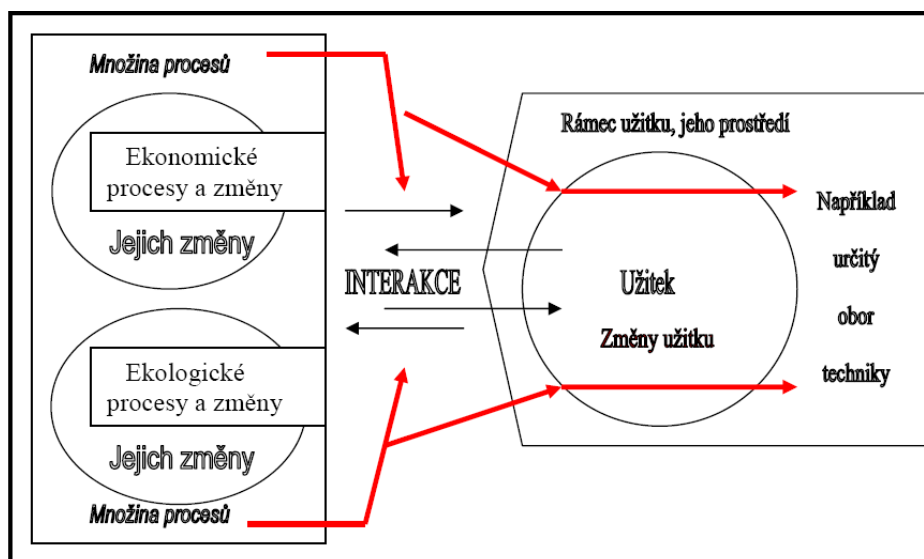


Schéma druhého průniku (cestou ryze společenskovedních analýz a z nich plynoucích závěrů):



Pro ilustraci formulovaných tezí uvádíme příklad druhého průniku. Zohledňuje a zároveň hodnotí širší souvislosti praktického přístupu, který v prvním průniku není (a z objektivních důvodů ani nemůže být) zachycen. Tento příklad nám vlastně doloží, že v souvislosti s rozbořením a hodnocením určitých ekonomických a ekologických činností může společenská disciplína vyvolat průnik společenských aspektů do technické situace, resp. do určitého technického oboru a tím do technického myšlení v rámci určité vědní disciplíny [11][12].

Stejně tak bylo třeba zachytit proměny v profilaci studentů učitelství a managementu v návaznosti na společenské proměny a obecné podmínky vzdělávání. Ukázalo se však, že je třeba řešit i řadu metodologických otázek, např. nahrazení, resp. doplnění dosavadního sociologického šetření dotazníkovou metodou, a to workshopovou metodou. Rovněž bylo zapotřebí připravit nové studijní texty pro studenty – techniky učitelství a managementu. Řešení grantu se muselo do jisté míry vypořádat i se skutečností, že cca od konce 70. let dvacátého století se v ČR jako obor nerozvíjí vysokoškolská pedagogika a v mnohých otázkách bylo třeba tento nedostatek překonat a tak de facto suplovat řadu neřešených problémů.

Problematika řešená grantem tak zahrnovala jak teoretickou rovinu řešení, tak i empirickou, metodologickou, ale i praktickou výchovně vzdělávací, a to nejen vysokoškolskou, nýbrž i středoškolskou, potažmo pak i legislativní. Výsledky řešení mají tudíž různorodou povahu. V průběhu řešení grantu byla publikována celá řada dílčích studií a výzkumných sdělení teoretické a empirické povahy zveřejněná v odborných časopisech a sbornících u nás i v zahraničí (viz další část textu a přílohy) na základě přednesených příspěvků na seminářích a sympoziích v zahraničí. Dále vyšly tiskem 2 sborníky monografického charakteru, v tisku je třetí sborník statí (zahrnuje mj. syntézu manažerské problematiky grantu, otázky koncepcí vytváření a uplatňování nástrojů pro evaluaci a sebeevaluaci učitelů a pedagogické činnosti a d.).

Jedno z realizovaných bádání bylo zaměřeno na výuku oborových didaktik v DPS na pedagogických fakultách (V. Raudenská) [8][9]. Porovnávány byly programy výuky DPS na šesti vybraných pedagogických fakultách, resp. učební plány těchto fakult. Cílem bylo zjistit, jak se oborové didaktiky vymezují jako samostatný studijní předmět. Objektem sledování byla náplň výuky oborových didaktik, a to jak v přípravě učitelů odborného (příp. všeobecně vzdělávacího) vyučování, tak v přípravě učitelů praktického vyučování a odborného výcviku (mistrů).

Aby bylo možno srovnat velmi různorodý materiál získaný ze šesti pedagogických fakult, bylo stanoveno deset faktorů:

1. Didaktika odborných předmětů jako vědní a studijní disciplína ve studiu učitelství.
2. Výukové cíle odborného vzdělávání.
3. Vzdělávací programy v odborných předmětech.
4. Didaktické principy a výukové metody odborných předmětů.
5. Organizační formy výuky v odborných předmětech.
6. Didaktické prostředky ve výuce odborných předmětů.
7. Diagnostika vědomostí, dovedností, rozvoje schopností.
8. Příprava učitele na vyučovací hodinu.
9. Mikrovýstupy posluchačů
10. Aktuální otázky výuky.

Ze zjištěných rozdílů pak bylo usuzováno nejen na specifika jednotlivých pedagogických fakult, ale i na pojetí oborové didaktiky na PF vůbec. Dále byla sledována odborná literatura doporučovaná ke studiu, a to se zřetelem na poměr mezi obecně didaktickými a oborově didaktickými tituly. Srovnáváno bylo pojetí výuky oborových didaktik na vybraných PF, a to i co do pojetí výuky v učitelství odborného (příp. všeobecného) vyučování a v učitelství praktického vyučování a odborného výcviku (mistrů). Ukázalo se, že ve studiu odborných

(příp. všeobecně vzdělávacích) předmětů je zařazeno do oborové didaktiky podstatně méně témat ve srovnání s vytyčenými faktory a není ani zařazeno mnoho vlastních témat. Ve studijní literatuře je zastoupena odborná literatura obecně didaktická a oborově didaktická zhruba ve stejném poměru, oborová didaktika jen mírně převažuje. Ve studiu učitelství praktického vyučování a odborného výcviku (mistři) je situace opačná. V doporučené studijní literatuře jsou téměř výhradně oborově didaktické tituly. Na sledovaných PF se studium učitelství praktického vyučování a odborného výcviku (mistři) více vymezuje k oborové didaktice, kdežto ve studiu učitelství odborných (příp. všeobecně vzdělávacích) předmětů se více uplatňuje návaznost obecné a oborové didaktiky [9][17].

Tvorba kurikulárního rámce pro střední proud vzdělávání žáků a implementace stávajících kurikulárních dokumentů do praxe škol přináší nové pohledy na obsah a formy přípravy učitelů pro tuto etapu vzdělávání (J. Rymešová) [10]. To vznáší nové požadavky na systém přípravy učitelů technických oborů posilováním těch prvků jejich obsahové přípravy, které znamenají vznik nových kompetencí spojených s projektováním vzdělávacích aktivit, jejich řízením a hodnocením. Předpokladem jejich vzniku je rozšíření oborově didaktické přípravy o další významné obsahové okruhy z oblasti obecně didaktické, sociálně psychologické, diagnostické, poradenské a manažerské. Do vzdělávání učitelů by měly být zařazeny tematické okruhy umožňující rozvoj projekčních a integračních dovedností při tvorbě a realizaci školního kurikula, dovedností diagnostiky a evaluace při zjišťování efektivity vzdělávacích cílů, obsahu, metod a výsledků vzdělávání. Současně příprava učitelů na realizaci nových kurikulárních dokumentů vyžaduje schopnosti sebereflexe vlastní práce, spolupráce a komunikace se všemi účastníky procesu vzdělávání. V návaznosti na tradiční složky přípravy by tyto nové okruhy napomohly vytváření profilu absolventa, který je bližší potřebám současnosti. Tomu by měly odpovídat i formy výuky a také příprava na práci s dalšími učebními materiály, především s učebnicemi, s organizačním rámcem výuky aj.

Vedle mnoha cenných námětů založených na specifikaci obecných otázek kurikula, na dílčích výzkumných zjištěních, týkajících se realizace kurikula, evaluace, metodických otázek kurikula i kurikulárních změn v oblasti vzdělávání, je významným přínosem grantu vyústění celé práce řešitelského týmu do konstatování určité etapy v systematické snaze o řešení kurikulárních projektů a shromažďování problémů, které jsou spojeny s přípravou a prosazováním kurikulární reformy [17], a to i se zřetelem na vybrané zahraniční zkušenosti (mj. V. Polak) [7].

Program rozvoje profesních kompetencí potřebných pro projektování školního vzdělávacího programu posouvá snahu o nové definování profilu učitelů odborných předmětů z navykklých způsobů jejich přípravy do větší variabilnosti, která by tak mohla najít vyváženější vztahy mezi prvky oborovými, obecně didaktickými, sociálně pedagogickými a manažerskými a tím přispět k přiblížení se novým potřebám současné školské praxe. Posílení profesních kompetencí je provázáno posílením pedagogicko-psychologické přípravy i humanizujícími přístupy k rozvíjení lidské dimenze technického vzdělávání. Také formy přípravy učitelů, např. aktivní práce se studenty, v níž by se více uplatnila kombinovaná výuka, e-learning, projektové aktivity, možné formy propojení distanční a prezenční výuky, přispějí k modelu, který více odpovídá inovovaným studijním programům učitelství. I úvaha, že nové kurikulární materiály musí být doprovázeny i novými učebnicemi, tedy i práce s dalšími učebními materiály, by měla mít v přípravě učitelů odborných předmětů své místo.

V současné době se u nás i v dalších zemích výrazně mění postavení a funkce středoškolského i vysokoškolského učitele. Jejich činnost je v mnoha oblastech usnadňována, ale současně se v řadě jiných oblastí stává složitější. V současnosti jsou vyhledávány a ověřovány koncepce vysokoškolské výuky, založené na spojení tradičních a nových přístupů a na optimálních proporcích mezi individualizovanými a kooperativními, jakož i prezenčními a distančními formami vzdělávání (B. Himmel) [3], (J. Kostelník) [5], (V. Polak) [7], (D.

Linhartová, P. Máchal) [6]. Optimální proporce mezi prezenční a distanční formou studia, mezi bezprostředním řízením výuky učitelem a řízeným sebevzděláváním jsou u každého studijního předmětu specifické a jejich koncepce vyžaduje dlouhodobé sledování i ověřování.

V těchto souvislostech nabývá na významu tzv. řízené sebevzdělávání. Pod tímto pojmem rozumíme plánování, organizaci, kontrolu a usměrňování vzdělávání studujícími, které je relativně nezávislé na přímém řízení učitelem a jejich aktivizace je ovlivňována převážně vnitřními činiteli. Umožňuje kromě jiného individualizaci studijního tempa, samostatné studijní činnosti a pružnou zpětnou vazbu pro studující. Jednou z možností jak řídit sebevzdělávání studentů je elektronické vzdělávání. Jedním z neopominutelných trendů s významným dopadem na školy a připravenost učitelů je rozvoj informačních a komunikačních technologií.

Tematickému zaměření na oblast elektronického učení, jeho místa ve vzdělávání jak učitelů, tak v jejich činnosti, bylo věnováno několik okruhů (D. Dobrovská) [2], (P. Andres) [1]. Elektronické učení vychází z programovaného učení 70. a 80. let minulého století, na něž navázalo první období počítačem podporované výuky. V 90. letech byly po vstupu nových generací osobních počítačů do oblasti vzdělávání tyto termíny nahrazeny pojmy e-learning a blended learning. Definice e-learningu nalezneme ve vyhledávacích celou řadu. Doposud se v nich zdůrazňují technologická hlediska (učení s elektronickými systémy). V současných vědách o výchově a vzdělávání, ale i dalších oblastech převažuje používání původních anglických termínů e-learning a blended learning nad českými výrazy elektronické a kombinované učení. Elektronické učení však může být chápáno i jako obecnější pojem, ke kterému se zařazují další odborné výrazy, např. distribuované učení. Pro získávání a používání znalostí je využito elektronické zařízení, které umí informace distribuovat a proces učení facilitovat. Vznikají systémy pro řízení učení, tzv. LMS – learning management systems, které představují v současnosti nejrychleji se prosazující formu elektronického učení a vyučování. Můžeme očekávat, že zavádění elektronické výuky bude v blízké budoucnosti pronikat napříč všemi typy vysokých škol. Napomůže tomu postupné rozšiřování podpory prezenční výuky, za předpokladu, že budou k elektronickému učení a vyučování soustavně připravováni učitelé. Zejména starší generace učitelů může mít k elektronizaci výuky ambivalentní nebo negativní vztah.

Elektronické učení se v budoucnosti uplatní i v oborech, u kterých se dlouho předpokládalo, že se pro ně elektronická výuka nehodí (např. humanitní obory). Snáze se bude elektronické učení prosazovat u uceleného - „uzavřeného“ učiva. Rozvoj elektronického učení na vysokých školách bude primárně záviset na učitelích, jejich aktivitě a ochotě ke spolupráci víc než na stále dokonalejších technologiích. Kvalita kurzů bude důležitější než jejich kvantita. Bez rozvázné všestranné podpory univerzit se ovšem učitelé neobejdou. Například pro oblast pedagogické a sociální psychologie přináší implementace LMS řadu témat k experimentálnímu ověření. Příkladem výzkumného tématu je působení elektronického učení na postoje studentů k učení, vyučování, vyučovanému předmětu, oboru studia.

Problematika řešená grantem ovlivnila i činnost spolupracovníků v oblasti vedení závěrečných kvalifikačních prací. Vznikla řada kvalitních bakalářských prací s řešenou tematikou zaměřenou mj. na otázky projektování (s empirickými sondami do oblasti připravenosti škol a učitelů na projektové činnosti) se zřetelem na odpovídající profesní úroveň (v oblasti využívání projektové činnosti v praxi škol pro rozšíření vzdělávacích možností, např. v oblasti fondů EU aj.), dále byly sledovány otázky managementu kvality a jakosti, problematika nástrojů pro učitele v oblasti evaluace, diagnostiky dosažených znalostí žáky (kvalitativní požadavky na didaktické testování) aj.

Průběžné výsledky grantu byly inspirací pro tvorbu projektů zaměřených na inovaci výuky a implementaci moderních výukových metod, kdy cílem je vytvoření modelových nástrojů umožňujících vyučujícím zkvalitnění a zmodernizování výuky odborných předmětů a posílení

didaktické stránky výuky. Kvalitní metodologické založení vedlo k přijetí takto pojatého projektu, realizovaného od r. 2009 (ČVUT, Fakulta elektrotechnická, telekomunikační studijní předměty; L. Chmela a kol.) [4].

MODEL OBOROVÉ DIDAKTIKY

Uplatňovaná etapa kurikulární reformy přináší akcentaci nových nároků na připravenost učitelů. Od profesního profilu učitele se nyní, více než dříve, očekává zodpovědnost za to, co, s jakým cílem, jak a kdy budou učitelé své žáky učit. S tím souvisí podmíněnost přímé účasti učitelů na tvorbě a realizaci kurikula. Je tedy důležité přehodnotit dosavadní učitelské kompetence, mj. se zřetelem na oborově didaktické kompetence, a to rovněž u učitelů odborných předmětů. V rámci cílů grantu se řešení zaměřilo na stanovení profilu oborové didaktiky a jejího místa v komplexu přípravy budoucích učitelů-techniků/inženýrů. Vytvořen byl model neopominutelných součástí tohoto oboru, se zřetelem na současné a budoucí podmínky, v nichž budou učitelé ve výchovně vzdělávací praxi profesně působit a které jsou nastolovány v důsledku zahajované školské reformy. Tento model je představován na příkladu oborové didaktiky elektrotechnických oborů (L. Chmela), viz [17],[4].

Uplatnění požadované osobnostní a profesní vybavenosti učitele je především v oblasti celkového pojetí výuky, kterou učitel koncipuje i realizuje v praxi výchovně vzdělávacího procesu. V tomto směru je nezbytná harmonizace teoretické i praktické připravenosti. Samotná výuka, jejíž kvalita je v plné odpovědnosti učitele, přitom musí vycházet z pomezí oborové didaktiky a příslušného oboru. Nedůslednost v uvědomění si specifické úlohy oborové didaktiky by výuku posouvalo směrem k vyšší míře obecnosti, ztrácela by tak svůj oborový charakter.

Vzhledem k překotnosti uplatňování kurikulární reformy vystupuje do popředí význam profilu přípravy učitelů jak na vzdělávání (koncepce kurikula a jeho realizace), tak na řízení pedagogického procesu a lidského faktoru, což musí mít odraz v kvalitě a profilu studijních programů učitelství, včetně akcentovaného zřetele na oborově didaktické kompetence.

Specifická úloha didaktiky odborných předmětů v přípravě techniků na vzdělávání a řízení lidí spočívá v utváření oborově didaktických kompetencí u (budoucích) učitelů odborných technických předmětů. Utváření oborově didaktických kompetencí završuje komplex inženýrsko-pedagogických kompetencí. Přitom je respektována podmínka, kdy didaktika odborných předmětů je kombinací dvou neopomenutelných složek: obecné didaktiky a určitého odborného předmětu a obě složky jsou v didaktice odborných předmětů zastoupeny v harmonickém poměru. Dosud se didaktika odborných předmětů soustřeďovala především na didaktickou analýzu učiva a aplikaci vyučovacích metod. Současné požadavky na přípravu učitelů klade důraz na doplnění tohoto spektra o problematiku vymezování učiva, jeho zasazení do časového plánu vzdělávání, strukturaci cílů atd. Didaktika odborných předmětů musí mít tedy nově na zřeteli komplexní přístup ke koncepci tohoto předmětu se zřetelem na utváření didaktických kompetencí v souvislosti s didaktickou znalostí obsahu. Jde tedy o otázky:

- **co učit** – tzn. znalost učiva, resp. oboru (tedy oborové kompetence), kompetence vymezování učiva, obsahu vzdělávacích předmětů, modulů atp.,
- **s jakým cílem učit** – tzn. znalost a respektování klíčových a odborných kompetencí žáků (absolventů) při vymezování výukových cílů,
- **jak učit** – tzn. připravenost práce se širokým spektrem vyučovacích metod, variabilita jejich využití v rozličných vyučovacích formách, situacích atp. (zejména pedagogické a didaktické kompetence)
- **kdy učit** – tzn. způsobilost tvorby učebního plánu, sestavování učebních osnov, a to jak se zřetelem na didakticko-metodologické postupy učení se žáků, tak se zřetelem na mezipředmětové, mezioborové vztahy – harmonizace kurikula,

- **koho učit** – tzn. kompetence pro práci s lidskými zdroji (zejména sociální a psychologické kompetence),
- a další, např. kde učit, jak se na učení připravit, jak učení vyhodnotit atd.

Stručně, v přehledném schématu je model inženýrsko-pedagogických kompetencí ve vztahu k didaktické znalosti obsahu uveden v tab. 1.

Co učit?	Odborné (technické) kompetence	Inženýrsko-pedagogické kompetence ve vztahu ke konceptu didaktické znalosti obsahu
S jakým cílem učit? Jak a kdy učit?	Pedagogické a didaktické kompetence	
Koho učit?	Sociální a psychologické kompetence	

Tab. 1: Inženýrsko-pedagogické kompetence – didaktická znalost obsahu

Údaje v tab. 1 nelze chápat jako všezahrnující schéma inženýrsko-pedagogických kompetencí, neboť se jedná pouze o zjednodušené schéma pro ilustraci vazby na didaktickou znalost obsahu, kdy učitel musí umět odpovědět na otázky co učit (otázky znalosti obsahu vzdělávání a jeho odborného výběru, didaktické analýzy učiva apod.), jak a kdy učit (otázky správné volby vyučovací metody, organizační formy apod.) a koho učit (otázky znalosti specifik učení daných žáků, daného kolektivu apod.).

Je samozřejmé, že inženýr-pedagog musí být schopen kompetentně zodpovědět mnohem více otázek, než co, jak a kdy a koho učit. Přinejmenším musí umět odpovědět na otázky kde učit a za jakých podmínek (otázky vnějších a vnitřních podmínek, vlivu edukačního prostředí a okolí, otázky typu a možností dané školy apod.), jak se na učení připravit (otázky přípravy na vyučování a tvorby pomůcek, otázky sebevzdělávání a sebezrovoje, apod.), jak učení vyhodnotit (otázky diagnostiky a evaluace, otázky sebereflexe apod.) a další.

Specifická úloha didaktiky odborných předmětů v přípravě techniků na vzdělávání a řízení lidí

V určitém úhlu pohledu je možno mezi oborovou didaktiku a didaktiku odborných předmětů vložit rovnítko, rozlišuje je jen míra obecnosti. Oborová didaktika je kombinací dvou neopomenutelných složek: obecné didaktiky a určitého oboru, viz obr. 1. V některých případech (např. v učitelských studijních programech) je používán termín didaktika odborných předmětů, který je možno chápat jako kombinaci dvou neopomenutelných složek: didaktiky (oborové) a určitých odborných předmětů. Přitom obě složky jsou jak v oborové didaktice, tak v didaktice odborných předmětů zastoupeny v harmonickém poměru.

Opodstatnění oborové didaktiky spočívá tedy ve skutečnosti, že se jednotlivé obory liší svými speciálními vlastnostmi, což vyžaduje specifická didaktická rozhodnutí, která jsou oborově didaktického charakteru. A není to jen oborové učivo, jež vyžaduje svoji oborovou didaktiku. Ze všech determinantů (obsah, žáci, typ školy, prostředky atd.) jsou po samotném obsahu (nebo lépe ruku v ruce s ním) právě žáci faktorem, jenž nezbytně vyžaduje oborově didaktický přístup. Jde o budoucí absolventy ve svém oboru, kterým musí být oborově specifickou cestou pomoheno v nabývání oborových kompetencí.

Tak například kombinací obecné didaktiky s elektrotechnikou získáváme oblast didaktiky elektrotechniky, v níž jsou obě složky zastoupeny rovným dílem, viz obr. 2. Důležitou kombinační operací je zde průnik, který předurčuje pěstování didaktiky elektrotechniky na základě výstupů didaktiky (obecné didaktické metody, formy, prostředky atd.) současně s výstupy elektrotechniky (elektrotechnické znalosti, zákonitosti, prostředí atd.).

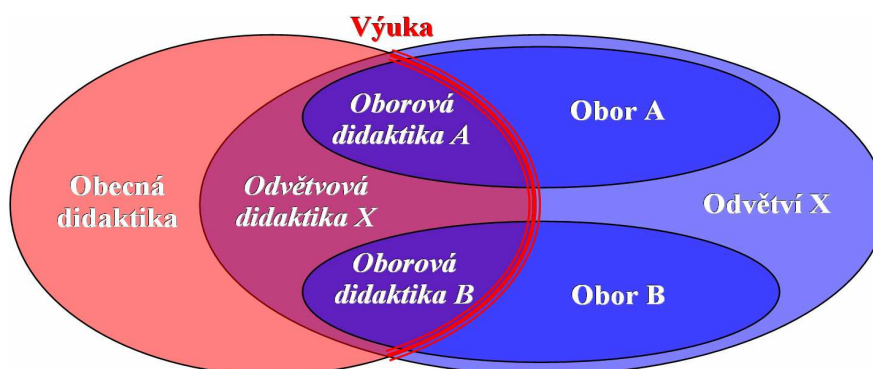


Obr. 1: Oborová didaktika jako průnik obecné didaktiky a oboru



Obr. 2: Didaktika elektrotechniky jako průnik obecné didaktiky a elektrotechniky

Jsou to tedy právě specifika jednotlivých oborů, jež opodstatňují nutnost pěstování oborových didaktik. Jsou to tedy specifika jednotlivých odborných předmětů, jež opodstatňují pěstování didaktik odborných předmětů. Pro úplnost je na obr. 3 uvedena schematická skladba didaktiky dle vztahu k obsahu vzdělávání (odvětví či oboru). Samotná výuka musí vycházet ze zvýrazněného pomezí oborové didaktiky a oboru. Nedůslednost v uvědomění si specifické úlohy oborové didaktiky by výuku posouvalo směrem doleva – výuka by ztrácela svůj oborový charakter a stávala by se více obecnou.



Obr. 3: Klasifikace didaktiky dle vztahu k obsahu

Model oborové didaktiky s ohledem na vysokou míru akcentace požadavků na nové kompetence učitelů respektuje důležitost úlohy didaktiky odborných předmětů v celkovém profilu učitelské přípravy. Je velice žádoucí, aby odborné (technické) kompetence byly v učitelském vzdělávání techniků učitelů budovány současně a provázaně s kompetencemi didaktickými a pedagogickými. Sleduje komplexní přístup ke koncepci přípravy učitelů v oblasti oborové didaktiky (oborových didaktik) tak, aby zahrnovala jak východiskovou bázi obecně didaktickou, tak průpravu v oblasti architektury vyučovacího předmětu, konstrukce obsahu učiva, didaktické a metodické transformace učiva, organizace výchovně vzdělávacího procesu (včetně časového hlediska) i přípravu k získání kompetencí sociálně psychologických [17].

MODEL PŘÍPRAVY TECHNIKŮ NA VZDĚLÁVÁNÍ V ODBORNÝCH PŘEDMĚTECH

Model vychází z předpokladu, že tzv. inženýrská pedagogika, kam řešený problém patří, je součástí profesní pedagogiky, která je ukotvena v soustavě pedagogických věd. Profesní pedagogika je aplikovanou disciplínou, která respektuje specifika technického poznávání a myšlení, ale pracuje s nimi v pedagogickém systému.

Inovovaný model překonává pojetí výchovně vzdělávacího procesu zúženého na technologii vedení vyučování. Z hlediska organizačního je pojímán jako plnohodnotný bakalářský, respektive magisterský studijní program, zařazený do rangu specializace v pedagogice. Předpokládá, že studenti již mají osvojeny základy technického oboru, nebo mají technický obor vystudovaný. Model se vymezuje od pojetí doplňkových kurzů, jež jsou součástí systému celoživotního (dalšího) vzdělávání. V důsledku toho modelový studijní program je prohloubený a vnitřně více diferencovaný i aplikovaný, zejména pokud jde o studijní předměty z oblasti pedagogických a psychologických věd (např. názvy nekopírují vědní obory). Rozlišuje rovněž odvětvové a oborové didaktiky, které sice rozvíjí v návaznosti na obecnou didaktiku, ale usiluje o to, odhalit specifika výuky odborných předmětů a jejich metodického uchopení. Reaguje na nejnovější potřeby učitelů, resp. požadavky na profesní profil učitele umět se vyrovnat s kurikulární reformou, zejména tvorbou školních vzdělávacích programů a procesem jejich realizace. Cílevědomě se v modelu pracuje s úvodem do studia. Byl zpracován učební text, který má přiblížit studentům učitelství odborných předmětů, specifika i nároky oboru, ukázat jim, v čem je odlišnost společenskovědního myšlení od technického, v čem tkví specifičnost společenskovědního a technického myšlení, v čem je ukotven jejich průnik.

Klade rovněž větší důraz na kompetentní pedagogické diagnostikování a rozhodovací procesy budoucích učitelů – techniků při řízení výchovně vzdělávacího procesu. Model je profilován rozvojem jejich pedagogického myšlení, posílením obecně pedagogických základů (překonávání „metodikaření“) a vybavením poznatky z oblasti metodologie pedagogických věd. Velkou pozornost věnuje zpracování závěrečné práce. Usiluje o to, aby si studenti osvojili základy vědeckovýzkumné práce jako předpokladu kvalifikované a nevyhnutelné každodenní odborné a diagnostické práce učitele při optimalizovaném řízení výchovně vzdělávacího procesu. Pozornost je věnovaná profilu odborné práce (kterou je například také závěrečná práce), sleduje přitom i potřebu orientovat studenta v přístupech ke zpracování projektů. Od učitele se v souvislosti s transformací rámcových vzdělávacích programů do školních vzdělávacích programů vyžaduje, aby měl vypracovanou kompetenci v projektování. Tato forma se stává běžnou součástí činnosti škol (v řadě jiných například i v oblasti získávání prostředků na rozšíření vzdělávacích možností, a to z Evropských strukturálních fondů apod.). Podobně model pamatuje i na kompetence v oblasti evaluace (resp. sebeevaluace), která je rovněž jedním z požadavků kurikulární reformy.

Model proto vyžaduje, aby zkušenosti studentů z řízení výchovně vzdělávacího procesu byly náležitě konfrontovány s pedagogickou teorií. Například v oblasti v současné době již běžné, ale stále nabývající na váze, tj. při zpracování nového učebního textu, aby jako podmínka kvality textu a komplexnosti přístupu k jeho tvorbě a podmínkám pro jeho uplatnění byla důsledně prováděna analýza stavu stávajícího učebního textu a její výsledky spolu s žádoucími parametry byly uplatněny u učebního textu navrhovaného. K posilování kompetencí v oblasti optimalizovaného pedagogického rozhodování klade model rovněž větší důraz na vlastní obhajobu závěrečné práce, tedy i na průpravu na kvalifikovanou argumentaci a prezentaci výsledků, jejich váhy, účelu, aktuálnosti, novosti atp.

Využívá se i prvků digitálních technologií, jednak v rovině studijních textů, studijních opor připravovaných a zveřejňovaných na intranetu pro potřeby studijního programu, studijních oborů, jednak se zřetelem na vlastní vzdělávání studentů, ale i na nezbytnou úroveň připravenosti pro aplikaci metod a postupů ICT ve vlastní práci učitele. Model také

zohledňuje potřebu poskytnout oporu pro doprofilování jak mladých techniků, tak i studujících s rozdílnou úrovní sociálních zkušeností, a to prostřednictvím rozšířené nabídky volitelných studijních předmětů, koncipovaných v širokém tematickém spektru s oporou o reflexi praxe škol a společenských podmínek [17].

Literatura

- [1] ANDRES, P. Analýza současného stavu elektronického vzdělávání na ČVUT v kontextu s nejnovějšími poznatky a prosazujícími se trendy Evropy. In *Příprava techniků na vzdělávání a řízení lidí II*. Ed. J. Semrád, M. Škrabal. Praha: ČVUT v Praze, Česká technika – nakl. ČVUT, 2008. ISBN 978-80-01-04261-8.
- [2] DOBROVSKÁ D. Psychologické aspekty elektronického učení. In *Příprava techniků na vzdělávání a řízení lidí II*. Ed. J. Semrád, M. Škrabal. Praha: ČVUT v Praze, Česká technika – nakl. ČVUT, 2008. ISBN 978-80-01-04261-8.
- [3] HIMMEL, B. Die konsekutiven Studiengänge am Institut für Pädagogik an der Ruhr-Universität Bochum (Konsekutivní studijní běhy na Pedagogickém institutu na ruhrské univerzitě/Ruhr-Universität v Bochumi). In *Příprava techniků na vzdělávání a řízení lidí*. Ed. J. Semrád, M. Škrabal. Praha: ČVUT v Praze, Česká technika – nakl. ČVUT, 2008. ISBN 978-80-01-04046-1.
- [4] CHMELA, L. Specifická úlohy didaktiky odborných předmětů v přípravě techniků na vzdělávání a řízení lidí v podmínkách integrující se Evropy. In *Příprava techniků na vzdělávání a řízení lidí II*. Ed. J. Semrád, M. Škrabal. Praha: ČVUT v Praze, Česká technika – nakl. ČVUT, 2008. ISBN 978-80-01-04261-8.
- [5] KOSTELNÍK, J. Riadené sebazvedľavanie v príprave učiteľov – inžinierov. In *Příprava techniků na vzdělávání a řízení lidí II*. Ed. J. Semrád, M. Škrabal. Praha: ČVUT v Praze, Česká technika – nakl. ČVUT, 2008. ISBN 978-80-01-04261-8.
- [6] LINHARTOVÁ, D.; MÁCHAL, P. Komparace učitelského vzdělávání na vybraných zemědělských univerzitách. In *Příprava techniků na vzdělávání a řízení lidí II*. Ed. J. Semrád, M. Škrabal. Praha: ČVUT v Praze, Česká technika – nakl. ČVUT, 2008. ISBN 978-80-01-04261-8.
- [7] POLAK, V. Kurikulární reforma ve Spolkové republice Německo (SRN), její tendence a centrální prvky. In *Příprava techniků na vzdělávání a řízení lidí*. Ed. J. Semrád, M. Škrabal. Praha: ČVUT v Praze, Česká technika – nakl. ČVUT, 2008. ISBN 978-80-01-04046-1.
- [8] RAUDENSKÁ, V. Doplnkové pedagogické studium na pedagogických fakultách v ČR. In *Příprava techniků na vzdělávání a řízení lidí*. Ed. J. Semrád, M. Škrabal. Praha: ČVUT v Praze, Česká technika – nakl. ČVUT, 2008. ISBN 978-80-01-04046-1.
- [9] RAUDENSKÁ, V. Pojetí oborové didaktiky ve výuce DPS na pedagogických fakultách. In *Příprava techniků na vzdělávání a řízení lidí II*. Ed. J. Semrád, M. Škrabal. Praha: ČVUT v Praze, Česká technika – nakl. ČVUT, 2008. ISBN 978-80-01-04261-8.
- [10] RYMEŠOVÁ, J. Inovace v přípravě učitelů technických oborů z hlediska zavádění nových kurikulárních dokumentů pro gymnázia a pro střední odborné školství. In *Příprava techniků na vzdělávání a řízení lidí II*. Ed. J. Semrád, M. Škrabal. Praha: ČVUT v Praze, Česká technika – nakl. ČVUT, 2008. ISBN 978-80-01-04261-8.
- [11] SEDLÁČEK, M. Reflexe technických disciplín ve společenských vědách a průnik společenských věd do technického myšlení. In *Příprava techniků na vzdělávání a řízení lidí*. Ed. J. Semrád, M. Škrabal. Praha: ČVUT v Praze, Česká technika – nakl. ČVUT, 2008, 300 s. ISBN 978-80-01-04046-1.

- [12] SEDLÁČEK, M. Možnosti vzájemného ovlivňování technických a společenských věd s důrazem na průnik společenských aspektů do technického myšlení. In *Příprava techniků na vzdělávání a řízení lidí II*. Ed. J. Semrád, M. Škrabal. Praha: ČVUT v Praze, Česká technika – nakl. ČVUT, 2008, 268 s. ISBN 978-80-01-04261-8.
- [13] SEMRÁD, J.; ŠKRABAL, M. *Úvod do studia učitelství odborných předmětů*. Praha: České vysoké učení technické v Praze. Nakladatelství ČVUT, 2007. 162 s. ISBN 978-80-01-03744-7.
- [14] SEMRÁD, J.; ŠKRABAL, M. Pedagogické studium na technické vysoké škole jako faktor zvyšování kultury univerzity. In *Příprava techniků na vzdělávání a řízení lidí*. Ed. J. Semrád, M. Škrabal. Praha: ČVUT v Praze, Česká technika – nakl. ČVUT, 2008. ISBN 978-80-01-04046-1.
- [15] SEMRÁD, J.; ŠKRABAL, M. Od aktivizačních metod k aktivizačním koncepcím v přípravě učitelů odborných předmětů v zahraničí. (Zkušenosti ze SRN, Švédska a Francie). In *Příprava techniků na vzdělávání a řízení lidí II*. Ed. Jiří J. Semrád, M. Škrabal. Praha: ČVUT v Praze, Česká technika – nakl. ČVUT, 2008, ISBN 978-80-01-04261-8.
- [16] SEMRÁD, J.; ŠKRABAL, M. Vědomostní základ pedagogické kompetence techniků (studentů učitelství odborných předmětů). In *Příprava techniků na vzdělávání a řízení lidí II*. Ed. J. Semrád, M. Škrabal. Praha: ČVUT v Praze, Česká technika – nakl. ČVUT, 2008, ISBN 978-80-01-04261-8.
- [17] SEMRÁD, J.; ŠKRABAL, M. *Příprava techniků na vzdělávání a řízení lidí v podmínkách integrující se Evropy. Závěrečná zpráva řešení grantu GA ČR 406/06/1414*. Praha: ČVUT v Praze, Masarykův ústav vyšších studií, 2009. ISBN 978-80-01-04287-8.
- [18] SKALKOVÁ, J. *Společenskovední poznání v sítích inženýrského vzdělávání*. Brno: Nakladatelství Paido, 2009. 87 s. ISBN 978-80-7315-173-7.

MOTIVACE V DALŠÍM VZDĚLÁVÁNÍ PEDAGOGICKÝCH PRACOVNÍKŮ

MOTIVATION IN LIFELONG EDUCATION OF TUTORS

MARKÉTA ŠAUEROVÁ³⁵

Abstrakt

Příspěvek se zamýšlí nad specifiky vzdělávání pedagogických pracovníků, nad možnostmi využívání základních vzdělávacích strategií a motivačních teorií pro tuto cílovou skupinu.

Zdůrazňuje využívání strategie podporující iniciativu pedagogických pracovníků a ukazuje jako zdroj motivace možnost zavedení kreditního systému do dalšího vzdělávání, který by směřoval k vyššímu platovému ohodnocení učitelů.

Klíčová slova

Celoživotní učení, vzdělávací strategie, motivační teorie, kreditní systém hodnocení vzdělávání

Abstract

This article describes the particular concerns of the educational system of tutors, the possibilities of using the basic educational strategies and motivational theories for this group. It emphasizes the strategy using the support of the initiative of educationalists and shows the implementation of credit system into the lifelong education as one of the recourses of motivation, leading to higher wages for tutors.

Key words

Lifelong education, educational strategy, motivational theory, credit system of evaluation of education English key words

Celoživotní vzdělávání se stává v poslední době významnou součástí rozvoje naší společnosti i každého z nás. Průzkumy ukazují (Koucký, 2008), že ve srovnání s ostatními evropskými zeměmi je účast obyvatel v celoživotním a dalším vzdělávání v naší republice průměrně nižší (zvláště u populace se základním vzděláním). Z výsledků šetření je patrné, že výrazně vyšší měrou se dále vzdělávají ti, kteří již kvalitní formální vzdělání získali a většinou i zastávají dobré sociální postavení, naopak ti, jejichž formální vzdělání není na příliš dobré úrovni a kteří by tedy pravděpodobně mohli dalším vzděláváním získat nejvíce, se dalšímu vzdělávání a učení věnují jen ve velmi omezené míře. Přesto lze zaznamenat zvýšený zájem různých profesních i sociálních skupin o zvyšování a prohlubování kvalifikace.

Do určité míry může být tento trend ovlivněn **legislativně vymezenými požadavky na kvalifikaci pro výkon některých profesí** (pedagogičtí pracovníci, sociální pracovníci, zdravotnický personál, policisté, ozbrojené složky). Význam celoživotního vzdělávání pro společnost je rovněž deklarován snahou uvést celoživotní učení do praxe – což je jednou **z priorit Evropské unie**. Ve svých dokumentech (Evropská komise, Memorandum

³⁵ PhDr. Markéta Šauerová, Ph.D, e-mail: sauerova@palestra.cz, Katedra pedagogiky a psychologie VŠTVS PALESTRA,s.r.o., Pilská 9, 198 00, Praha, tel.: 281930160

o celoživotním učení, 2008) zdůrazňuje, že systémy vzdělávání se musí přizpůsobit nové realitě 21. století. Evropský parlament plně podporuje stanovisko, že celoživotní učení je klíčem k zajištění sociální integrace a k dosažení rovných příležitostí. Celoživotní učení je považováno za základní nástroj rozvoje občanství, sociální soudržnosti a zaměstnanosti. Význam celoživotního vzdělávání pro společnost je podporován i existencí důležitých legislativních dokumentů. Klíčovou roli má **Lisabonská strategie** (a navazující strategický dokument **Vzdělávání a odborná příprava 2010**), která představuje dlouhodobý scénář pro všestrannou hospodářskou, sociální a ekologickou obnovu Evropské unie. Jejím cílem má být, aby se EU stala do roku 2010 „nejkonkurenceschopnější a nejdynamičtější znalostní ekonomikou, schopnou udržitelného růstu s více a lepšími pracovními místy a s větší sociální soudržností“. (Vzdělávání a odborná příprava 2010, 2009)

Začátkem 90. let se evropské ekonomiky musely vyrovnat s prudce se měnícím charakterem výroby, obchodu a investování. Dnešní Evropa zažívá změny v rozsahu srovnatelném s průmyslovou revolucí. Moderní život přináší lidem větší šance a možnosti výběru, ale také větší rizika a nejistoty. Lidé mohou svobodně přijímat různé životní styly, zároveň však mají odpovědnost za utváření vlastního života. Každým dnem se svět kolem nás mění, každý den jsme vystaveni novým nárokům jak v osobním, tak profesním životě.

Je potřeba, abychom uměli přiměřeně využívat nové informační a komunikační technologie, rozuměli změnám v oblasti ekonomiky, politiky, kultury. **Prostředkem k dobré adaptaci na neustále nové podmínky je právě celoživotní vzdělávání a učení.** Bohužel (či naštěstí) již neplatí, že to, co jsme si osvojili v průběhu vzdělávání na základní, střední, případně vysoké škole, nám vystačí po celý zbytek života.

Přestože stále více lidí prodlužuje své vzdělávání, prohlubují se rozdíly mezi těmi, jimž kvalifikace umožňuje držet se na trhu práce a těmi, kteří končí na okraji cesty. Jednou z možností řešení této situace je společenská podpora různých forem celoživotního vzdělávání a učení.

CÍL

Cílem příspěvku je poukázat na specifika ve vzdělávání pedagogických pracovníků jako sociální skupiny, zamyslet se nad možnostmi využívání základních vzdělávacích strategií a motivačních teorií pro tuto cílovou skupinu a nabídnout návrhy pro zlepšení současné vzdělávací praxe.

MATERIÁL A METODY

V příspěvku bylo využito analýzy a syntézy odborných textů, metody kritického čtení a komparace odborných textů s vlastními zkušenostmi z praxe. Závěry vycházejí z pozorování vzdělávaných (a výcvikových) skupin a analýzy dokumentů jednotlivých školských zařízení.

Pro vzdělávání pedagogických pracovníků na VŠTVS Palestra jsou vytvořeny sylaby přednášek a vlastní studijní materiály (některé i v e-learningové formě), vycházející z podkladů pro akreditaci daných vzdělávacích programů.

VÝSLEDKY A DISKUSE

Celoživotní vzdělávání

Před pohledem na vzdělávací strategie a motivaci ve vzdělávání bychom měli definovat, co přesně celoživotní učení je. Celoživotním vzděláváním se rozumí takové druhy vzdělání, které doplňují, prohlubují, obnovují nebo rozšiřují znalosti, dovednosti a profesní kvalifikaci účastníků tohoto vzdělávání. Může být realizováno buď v rámci formálních institucí (školy s akreditovanými programy), nebo neformální a informální cestou.

Až dosud v úvahách o vzdělávání dominovalo formální učení, které probíhá ve vzdělávacích institucích a vede k získání uznávaných certifikátů a kvalifikací. Ovlivňovalo způsoby poskytování vzdělání a představy lidí o tom, co je učení.

V souvislosti s celoživotním vzděláváním vstupuje na scénu neformální a informální učení. **Neformální učení** stojí ze své podstaty mimo školy, probíhá vedle hlavních vzdělávacích systémů a zpravidla nevede k získání formalizovaného certifikátu. Může být poskytováno na pracovišti, prostřednictvím občanských organizací nebo prostřednictvím organizací a služeb, které vznikly se záměrem doplňovat formální systémy. Jeho výsledky se obvykle nemusí promítnout přímo do zlepšení pozice jedince na trhu práce, a proto bývá podceňováno.

Informální učení je součástí každodenního života. Nemusí být na rozdíl od formálního a neformálního učení učení záměrným. Jedinci často nerozpoznají, jaké vědomosti a dovednosti jeho prostřednictvím získali. S jeho výsledky se nepočítá při získávání kvalifikace vůbec. Přestože představuje velký potenciál učení a mohl by být důležitým zdrojem inovací metod vyučování nebo učení. Právě tato forma je pedagogickými pracovníky významně upřednostňována, neboť vyhovuje jejich individuálnímu zaměření a potřebám. Je však důležité, aby se v praxi dařilo více posílit právě složku učení neformálního, které by vedlo ke zlepšení pracovní pozice daného jedince ve školských zařízeních. To je však možné pouze za předpokladu, že instituce poskytující neformální učení budou lépe reagovat na individuální potřeby jednotlivých zařízení i zaměstnanců jako takových a poskytnou každému účastníku finální certifikát o absolvování příslušného semináře.

Důvodem pro vstup do celoživotního vzdělání je především zvýšení vlastní ceny na trhu práce, což zejména v době ekonomické krize je velmi rozumný způsob reakce na tuto nelehkou situaci. Nemusíme mít vždy na mysli, že v rámci vzdělávání a zvyšování kvalifikace si osvojíme hlubší či nové znalosti z daného oboru, často je velmi podstatnou součástí našeho rozvoje i podpora dalších profesních kompetencí, jimiž můžeme na současného či potenciálního zaměstnavatele zapůsobit. Jedná se zejména o rozvoj komunikativních dovedností, zvýšení sebejistoty, zlepšení kompetencí pro týmovou spolupráci, apod. Z hlediska pedagogických pracovníků působíme na dvě roviny sebevzdělávání. Jednou je studium ke splnění kvalifikačních a dalších kvalifikačních předpokladů a druhou studium k prohlubování odborné kvalifikace.

Mezi **základní pozitiva**, která lze získat celoživotním vzděláváním jednoznačně patří: možnost zvýšit a prohloubit si kvalifikaci, zlepšení vlastního postavení na trhu práce, podpora mobility, motivace k osobnímu rozvoji, zvýšení sociálního statusu, změna postoje k celoživotnímu učení a vlastnímu rozvoji.

Celoživotní vzdělávání má však i velký význam pro **zaměstnavatele**. I jim tato forma vzdělávání přináší mnoho pozitiv. Jmenujme alespoň některé: získávají díky němu lépe kvalifikované a motivované zaměstnance, kteří mohou pocházet z jejich vlastních řad a nemusí vynakládat další prostředky na získání nových zaměstnanců, seznamovat je se zázemím firmy a i přes jejich dostatečnou odbornost je i dále proškolovat pro výkon speciálních úkolů. Dále se **zvyšuje konkurenceschopnost dané instituce, roste produktivita práce zaměstnanců**. S vyšší konkurenceschopností se mění i **image vzdělávacího zařízení**, což zvláště v době, kdy jsou školská zařízení závislá na zájmu veřejnosti, není zanedbatelný faktor.

Důležitým **motivačním faktorem** pro podporu zaměstnanců při vzdělávání ze strany zaměstnavatelů může být to, že **náklady spojené s prohlubováním kvalifikace zaměstnanců jsou daňově uznatelnou položkou** (tedy částkou, kterou je možno uplatnit v rámci daňového přiznání při výpočtu daňové zátěže zaměstnavatele). To je jedním z výrazných pozitiv právě pro školská zařízení, neboť těžiště vzdělávání pedagogických pracovníků by mělo být zejména v oblasti prohlubování kvalifikace – tj. seznamování se s nejnovějšími poznatky z pedagogických a psychologických disciplín, postupy při prevenci

sociálně patologických jevů, osobnostní rozvoj včetně důrazu na komunikační dovednosti, jazykové vzdělávání a zvyšování počítačové gramotnosti. Při posuzování daňové uznatelnosti se zákon č. 262/2006 Sb., zákoníku práce zaměřuje na to, zda vzdělání souvisí s předmětem činnosti firmy a zda představuje prohloubení nebo zvýšení kvalifikace. Výdaje na školení, která kvalifikaci prohlubují (vzdělávání v rámci dalšího vzdělávání), je možno v daních uplatnit. Pokud jde o zvyšování kvalifikace, o daňový náklad se však bohužel nejedná (vzdělávání v rámci počátečního vzdělávání). (Průvodce dalším vzděláváním, MŠMT, Odbor dalšího vzdělávání, březen 2009).

Vzdělávání pedagogických pracovníků zahrnujeme do oblasti celoživotního vzdělávání. Jak již bylo uvedeno výše, rozlišujeme v jeho rámci studium ke splnění kvalifikačních a dalších kvalifikačních předpokladů a studium k prohlubování získané kvalifikace. Většina vzdělávacích institucí zaměřuje pozornost právě na tuto cílovou skupinu, neboť si uvědomuje její potřeby. Nejde jen o to prohlubovat v učitelské profesi nabyté odborné znalosti a ukazovat nové možnosti výchovy a vzdělávání jim svěřených žáků a studentů, jde i o osobnostní rozvoj lidí, kteří svými postoji, názory a příkladem ovlivňují další generace...

Programy dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků na VŠTVS PALESTRA, s.r.o.

VŠTVS PALESTRA je školou neuniverzitního typu a kromě vysokoškolského studia věnuje pozornost i oblasti celoživotního vzdělávání, zaměřeného na několik cílových skupin. Jednou z nich jsou i pedagogičtí pracovníci. Prioritou v sestavení nabídky dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků je podpora co nejlepšího uplatnění učitele na trhu práce, zejména nabídka dalších odborných kvalifikací, jimiž by mohl doplnit svou dosavadní aprobaci, a stal se tak pro svého zaměstnavatele ještě zajímavějším z hlediska využitelnosti na trhu práce. Palestra je škola se sportovním zaměřením, nabídky vzdělávacích programů tedy vycházejí ze základní profilace vzdělávací instituce, součástí každého kurzu je však i důraz na osobnostní rozvoj vzdělávacího pracovníka, moderní metody hodnocení a výchovné a vzdělávací postupy.

V oblasti studia k získání pedagogické kvalifikace nabízí VŠTVS Palestra vzdělávací program Vychovatelství.

V oblasti prohloubení kvalifikace si mohou pedagogové prohloubit dosavadní kvalifikaci o získání profesních znalostí a dovedností z oblasti tělovýchovy, výtvarné a dramatické výchovy, volnočasových aktivit a z oblasti přípravy a realizace pobytu v přírodě. Rozšíření kvalifikace lze vhodně využít při přípravě a realizaci školních vzdělávacích programů, při koncipování průřezových témat výchov do ŠVP i při koncepci a realizaci programů v rámci primární prevence sociálně patologických jevů na školách i v nízkoprahových zařízeních. Pedagogičtí pracovníci se mohou účastnit následujících kurzů:

- Instruktor lyžování
- Instruktor školního snowboardingu
- Metodika výuky školního plavání
- Metodika cvičení ve fitnesscentru
- Metodika zdravotní tělesné výchovy
- Metodika vedení sportovních aktivit ve volném čase
- Metodika vedení aktivit volného času pro specializaci Tvořivá dramatika
- Metodika vedení aktivit volného času pro specializaci Výtvarné práce
- Metodika přípravy a realizace pobytu v přírodě.

Specifika při vzdělávání pedagogických pracovníků

Učitelé jsou velmi specifickou skupinou a vyžadují odlišné způsoby motivace a práce v seminářích než jiné skupiny účastníků se celoživotního vzdělávání. Přestože bychom měli vycházet z předpokladu, že jako profese pracující s lidmi by měli vlastně spolupracovat s lektorem nejlépe ze všech možných účastníků seminářů, setkáváme se v praxi s naprostým opakem. Účastníci kurzů pedagogického vzdělávání jsou ve srovnání s jinými mnohem méně ochotní „naslouchat“, otevřít se, pokoušet se hledat změny svého dosavadního působení (zvláště v oblasti komunikace a hodnocení se typicky vyznačují neochotou až neschopností přizpůsobit se požadavkům lektora). Do značné míry je za touto „neochotou“ obava z hodnocení ostatními účastníky; právě v této skupině se nejčastěji setkávám s porušováním pravidla, že cokoliv se během semináře odehraje, nevynáší se mimo seminář. Tento velmi často pozorovaný jev, dle mého názoru, hraje významnou roli v ochotě otevřít se před ostatními kolegy a získat tak z nabízeného semináře maximum. U této profese se rovněž často setkávám s určitou mírou neochoty učit se novému, argumentem bývá, že dotyční nemají problém ve své výuce, tedy nevidí smysl účasti na příslušném semináři. Zde se tak i logicky dotýkáme otázky, zda jsou v první řadě semináře vhodně voleny a zda respektují individuální potřeby pedagogických pracovníků. Na druhou stranu, s pedagogem, který vstupuje do seminářů dobrovolně se pracuje výborně a tvořivě.

U pedagogických pracovníků rovněž očekáváme vyšší potřebu dalšího sebevzdělávání, typicky u věkové skupiny 45 – 60 let se však setkáváme s mnohem nižší potřebou rozvíjení vlastní osobnosti. Setkáváme se s nižší motivací pro další sebevzdělávání, což komplikuje efektivní zapojování pedagogických pracovníků do dalšího systému vzdělávání. V této věkové skupině se ještě častěji než v ostatních setkáváme s již výše zmiňovanou neochotou sebeotevřít se před ostatními, hrát si, přemýšlet o svých pocitech, vyjadřovat je.... Také ochota změnit dosavadní způsob komunikace se žáky, rodiči, kolegy se ukazuje jako závažný problém při realizaci seminářů. Nesetkáváme se často s neochotou změnit nabyté odborné způsobilosti, ale velmi často s problémy při pokusu navodit změny v myšlení, cítění, v postojích a pracovních návycích. Výrazně se zde projevuje princip **Lewinovy teorie silového pole**, tj. konflikt mezi souhlasem s nutností vzdělávat se, zároveň negativní citový postoj k realizaci změny. Je to velmi často způsobené obavou, že případný „neúspěch“ při konkrétní technice bude zneužit proti člověku samotnému. Z těchto důvodů je potřeba velmi pečlivě dbát na dodržování etických pravidel při vedení seminářů, dostatečně pečlivě etická pravidla všem účastníkům vysvětlit, dát prostor účastníkům pro vyjádření obav. Prvním krokem k vybudování důvěry mezi účastníky vzdělávání pro pedagogické pracovníky je však působení na motivaci, s níž se pedagogové do seminářů hlásí.

Motivace ke vzdělávání

V obecné rovině lze rozlišit dvě základní vzdělávací strategie:

- uč se nebo budeš nahrazen (ukáž co umíš, my to změříme a ohodnotíme)
- co chceš, můžeš – podpora iniciativy, zaměstnanec se neučí z obavy ze ztráty zaměstnání, ale z podpory pozitivních faktorů.

Ve školské praxi se můžeme velmi často setkat s působením první strategie, zvláště v poslední době, když řada ředitelů vzdělávacích zařízení má převis poptávky po pracovních místech. Učitelé jsou nuceni účastnit se seminářů ve svých osobních volnách, v typech aktivit, kde si nejsou jistí svými fyzickými silami či nechápou dostatečně smysl kurzu, jehož se mají povinně účastnit. Nejsou výjimkou zařízení, která své zaměstnance v případě neúčasti sankcionují odebráním již tak nízkých odměn, zhoršením rozvrhu, nucením odsuplování příslušného počtu hodin bez finanční náhrady (čímž se vyrovná „spravedlnost“ k těm, kteří se kurzu účastnili).

Při motivaci ke vzdělávání je potřeba se opřít (zvláště v této cílové skupině) o **působení pozitivních faktorů**. Pomoci nám mohou teorie pracovní motivace. Mezi základní můžeme zařadit následující (Tureckiová, 2004):

- Maslowova teorie hierarchie potřeb
- Alderferova teorie ERG
- McClellandova teorie potřeb
- Dvoutakrová teorie F. Herzberga
- Vroomova expektační teorie.

Z pohledu současných zkušeností se dá Maslowova teorie považovat za svým způsobem překonanou, přesto právě jeho systém působení na uspokojení vždy nižších potřeb v „pyramidovém uspořádání“ je naprosto nezbytný při vlastní motivaci k účasti ve vzdělávacích kurzech. A to zejména při působení na potřeby, které dotyčný má či nemá uspokojeny.

Účelem příspěvku není provést rozbor jednotlivých motivačních teorií, zaměříme pozornost na dvě základní, z nichž bychom při motivaci pedagogických pracovníků měli vycházet přednostně.

Z pohledu motivace bychom měli věnovat pozornost **Vroomově expektační teorii**. Vychází z předpokladu, že sílu motivu ovlivňuje míra očekávání, že dosažení cíle je reálné (souvisí s aspirační úrovní). Podstatným faktorem zde hraje i role přitažlivosti cíle pro jednotlivce. Právě tyto dvě roviny jsou z hlediska osobnostního zaměření učitelů velmi podstatné, a při plánování obsahu dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků bychom měli respektovat právě tato osobnostní specifika. Víme z praxe, že organizace dalšího vzdělávání nepostupuje dle ideální linie, ředitelé mnohdy vybírají takové programy vzdělávání, na něž získávají prostředky, přitom učitelé by volili zcela jiné druhy programů vzdělávání. U agentur se pak setkáváme relativně často se situací, kdy program, který realizují pro sektor bankovní či vysoké manažery, bez jakékoliv úpravy použijí i při vzdělávání pedagogických pracovníků (velmi často se to týká outdoorových kurzů). Výjimkou nejsou ani situace, kdy zcela otevřeně zástupci agentur při zahájení kladou otázky, které by již dávno měli mít zjištěné. Účelem textu však není rozbor kvality institucí, které jednotlivé programy nabízejí, je jen potřeba tyto aspekty v rámci zamýšlení nad možnostmi motivace pedagogů pro další vzdělávání brát v potaz.

Budeme-li však chtít dostatečně dobře motivovat pedagogické pracovníky, bude potřeba (stejně jako učitel v každé své třídě a ke každému žákovi), uplatnit zcela individuální způsob motivace pro příslušnou instituci a příslušnou část cílové skupiny. V tomto ohledu je pak zcela nezbytné kombinovat principy výše uvedených motivačních teorií.

Žádoucím výsledkem – přitažlivým cílem – je z pohledu Vroomovy teorie i pro pedagoga – plat, pracovní postup a v současné době i získání větší jistoty na trhu práce (vyšší jistota udržení si současného zaměstnání). Zajímavou otázkou by z hlediska této motivační teorie bylo vybudování určitého **kreditního systému**, jak jej známe např. v oblasti rehabilitačních sester. Učitelé by díky takovému systému mohli získávat určitý počet kreditů, jenž by jim např. umožnil dosahovat na vyšší platové ohodnocení. Právě tento způsob motivace by dle mého názoru byl vhodný pro vzdělávání v oblastech, kde se zatím s příliš velkou ochotou vzdělávat se nesetkáváme.

Další teorií, kterou bychom měli při motivaci pro další vzdělávání uvažovat je **Herzbergova dvoutakrová teorie**, která zaměřuje pozornost na psychohygienické aspekty pracovní spokojenosti. Z hygienického hlediska klade značný důraz, mezi jiným, i na jistotu pracovní místa, důležitými motivátory z hlediska pedagogických pracovníků jsou pak: možnost odborného a kariérního růstu, společenské uznání, možnost osobního rozvoje. V tomto bodě se dá teorie přirovnat k Maslowově teorii uspokojení potřeb, neklade však

důraz na sestupnou (či vzestupnou) hodnotu potřeb, ale na jejich paralelní uspořádání a ovlivňování.

ZÁVĚR

Shrneme-li předchozí řádky, pak je jednoznačně zapotřebí změnit systém dosavadní vzdělávací strategie z represivní strategie na podporující a více podporovat systém studia k prohlubování odborné kvalifikace. Při dalším vzdělávání je zcela nezbytné vycházet z individuálních potřeb jak pedagogických pracovníků, tak i dané instituce (jejich okruh problémů, typ žáků, lokace instituce, její možnosti odborné spolupráce s dalšími institucemi jako jsou PPP, SPC, potřeba mít vlastní odborníky pro řešení krizových situací, zaměření a obsah školního vzdělávacího programu, volitelné programy, vize ředitelů a jednotlivých zaměstnanců o vývoji daného školského zařízení.....). Ze svých zkušeností vidím velký rozdíl mezi školami v Praze a školami ve Středočeském kraji jako takovém. Právě v regionu Středočeského kraje se setkávám s velmi kvalitní volbou seminářů pro své učitele, s dobrovolnou účastí a nadšením pedagogů, zatímco v Praze jsou semináře častěji volené podle financí, které na danou oblast ředitelství obdrží, než podle tématického okruhu, v němž učitelé pociťují určité nedostatky ve znalostech a dovednostech. V oblasti motivace je pak vhodné se zaměřit výrazněji na podporu dosažení praktického cíle (zvýšení platu za jasně vymezený počet absolvovaných seminářů a počtu hodin), důraz na vyšší konkurenceschopnost na trhu práce a ovlivňování odborného i osobnostního růstu. Samozřejmě, že řadu těchto faktorů je nutné řešit na systémové úrovni, ale při dosavadním způsobu volené vzdělávací strategie na mnoha školách a bez pečlivého působení na vhodné motivy pedagogického pracovníků, nebude systém dalšího vzdělávání tak efektivní, jak bychom v praxi uvítali.

Literatura

KOUCKÝ, J. Kvalifikační požadavky trhu práce a EQF. Mezinárodní a národní perspektiva. *Národní soustava kvalifikací terciárního vzdělávání*. Vzdělávací seminář MŠMT, Praha: MŠMT, 8.1.2008.

Memorandum o celoživotním učení, [on-line]. [cit. 2009-08-09]

<http://www.nvf.cz/archiv/memorandum/index.htm>

Průvodce dalším vzděláváním, MŠMT, Odbor dalšího vzdělávání. [on-line]. [cit. 2009-08-02] <http://www.msmt.cz/>.

TURECKIOVÁ, M. *Řízení a rozvoj lidí ve firmách*. Praha: Grada, 2004. ISBN 80-247-0405-6

Vzdělávání a odborná příprava 2010 [on-line]. [cit. 2009-08-09] <http://europa.eu/generalreport/cs/2007/rg36.htm>

K VÝZNAMU VZDĚLÁVACÍCH POTŘEB NEJEN V EDUKAČNÍ PRAXI

TO OF MEENING EDUCATIONAL NEEDS IN PEDAGOGICAL PRACTICE

MOJMÍR VÁŽANSKÝ³⁶

Abstrakt

Materiál přináší pohled autora na problematiku edukačních potřeb z hlediska pedagogického prostředí. Nabízí příležitost ke konfrontaci vlastního přístupu k otázkám celoživotního učení, výlučnosti optimální akceptace aktivního stáří v současném i budoucím období.

Klíčová slova

interní projekt, trh práce, možnosti profesního uplatnění, definice vzdělávacích potřeb

Abstract

Material bears look author on problems educational needs on the part of pedagogic environment. Offers occasion to confrontation personal access to questions lifelong teaching, exclusiveness optimum acceptance active age in contemporary and future period.

Key words

Internal project, Employment market, Possibilities vocational exercise, Definition educational needs

Člověk na prahu i v průběhu profesní dráhy zvažuje vlastní možnosti příznivého pracovního zařazení z řady hledisek. Zájem o další rozvoj, osobnostní předpoklady, stupeň a kvalita dřívějšího vzdělání, aktuální konkurence mezi zájemci o vybraný studijní obor, rodinná tradice, názory rodičů, zákonných zástupců, pedagogických pracovníků, výchovných a kariérních poradců a jiné faktory ovlivňují jeho rozhodování. Často není určujícím primárním kritériem volby profesní orientace optimální vyhlídka na budoucí uplatnění na pracovním trhu. Znemožňuje ji totiž všeobecně nízká informovanost o vývoji pracovního trhu v blízké budoucnosti, případně nedostatečné povědomí zainteresovaných o dostupných informacích v otázce prognózovaných střednědobých trendů na trhu práce. Vinu na reálném stavu úrovně připravenosti zainteresovaných osob na trhu práce má zejména nízká aktivita kompetentních státních orgánů i kariérových poradců. U studentů nové generace se však již předpokládá širší profesní profil s klíčovými dovednostmi, což umožní širší pracovní mobilitu a menší zranitelnost nabyté kvalifikace budoucími změnami.

S ohledem na požadavky jednotného evropského trhu a na růst mezinárodní mobility je žádoucí, aby v kandidátských zemích vyvinuté modely splňovaly kritérium kompatibility s existujícími metodami prognózování potřeby vzdělávání a odborné kvalifikace v členských státech EU. V České republice se zásluhou Ministerstva práce a sociálních věcí používá jednoduchý model k předpovědi počtu registrovaných nezaměstnaných, které se měsíčně aktualizují na celostátní, krajské a okresní úrovni. Ministerstvo školství, mládeže a

³⁶ PaedDr. Mojmir Vážanský, CSc., Institut celoživotního vzdělávání Mendelovy zemědělské a lesnické univerzity v Brně, Zemědělská 5, 613 00 Brno, tel.: 545135225, e-mail: mojmir.vazansky@mendelu.cz,

tělovýchovy také používá jednoduchý model k popisu získávání a využití odborné kvalifikace v národním hospodářství. Přihlíží se k faktorům, ovlivňujícím budoucí poptávku, ke kapacitě školského systému a poptávce po studijních možnostech. V další fázi se modeluje trh práce podle účtu lidských zdrojů. Pro lepší zpracovávání prognóz v profesní a vzdělávací sféře se doporučuje zjistit, zda se údaje o profesní skladbě pracovních sil propojují a/ s údaji o zaměstnanosti podle odvětví a b/ s údaji o zaměstnanosti podle vzdělání. Dále se důsledně ověřuje, jestli se při získávání údajů o vzdělání čerstvých absolventů a jiných uchazečů o práci používá stejné klasifikace jako v údajích o vzdělání příslušníků jednotlivých povolání.

CÍL

Cíl příspěvku spočívá v odhalení subjektivních postojů autora k otázkám pojetí a chápání úlohy vzdělávacích potřeb v životě jedince různého věku. Bere v úvahu i relaci k současnému vnímání problematiky edukačních potřeb ze strany odborného pedagogického světa. Všímá si též dostupných informací, vyplývajících z profesního zaujetí požadavky interního vědecko-výzkumného projektu „Aktualizace vzdělávacích potřeb studentů ICV MZLU v Brně vzhledem k možnostem vzdělávací instituce a požadavkům praxe“ jako integrovaný pohled na otázku vzdělávacích požadavků pro praktické využití. Snaha o soustředěný pedagogický pohled se při výzkumném zkoumání projevil především ve zjištění a posouzení aktuálních požadavků stávajících studentů všech forem a druhů studia a relaci jejich nároků směrem k výchovně vzdělávací praxi. Teoretický rozbor dostupné literatury, spojený s rozsáhlým dotazníkovým šetřením u respondentů, doplněný četnými rozhovory a zejména zpětnou vazbou od institucí, firem, podniků a zástupců veřejné správy, nabízí předložení odborného stanoviska k významu potřeb ve vzdělávání. Koncepce celoživotního vzdělávání, mohutně prosazovaná do vědomí široké populace s vyhlídkou všeobecné nutnosti flexibility pracovníků, kompatibility oborů a celoevropského ožehavého problému stárnutí obyvatel a požadavku aktivního stáří u seniorů, podminila snahy jednotlivých řešitelů z okruhu zainteresovaného osob.

MATERIÁL A METODY

Vzdělávací potřeby a jejich identifikace

Materiálem lze označit veškeré edukační potřeby, vyplývající z akceptace odborně a laicky panujícího stanoviska k výchovně vzdělávacímu působení prostředí v průběhu života. Všeobecně přijatý názor, že vzdělávací potřeby představují hypoteticky (ne)uvědomovaný stav, kdy jedinci chybí znalosti nebo dovednosti, které mají význam pro jeho další existenci, pro zachování psychických, fyzických i sociálních funkcí, lze stěží napadnout. Také se může přijmout myšlenka, že charakterizují interval mezi aktuálním výkonem a předem definovaným standardem výkonnosti. Vzdělávací potřeby se evidentně řadí mezi sociální potřeby, postupně získané během života. Vznikají z tendence člověka dosáhnout rovnováhy mezi vlastními možnostmi a eventuelním společenským a pracovním uplatněním. Vzdělávací potřebou se rozumí deficit, eventuelně potenciál (související s tendencí k naplnění sebe sama), k rozvoji vědomostí, dovedností, schopností, návyků nebo způsobů jednání. Uvedený nedostatek i souhrn schopností se vztahuje ke společenským, občanským a profesním rolím, k jeho objektivnímu nebo subjektivnímu pojetí. Subjektivně pociťovaná potřeba se stává pro člověka identifikovatelným požadavkem rozpoznat ho a definovat jako rozhodující a důležitý moment pro stávající etapu života. Dalším hlediskem je realizovatelnost vzdělávací potřeby, dokreslující celkovou charakteristiku dospělého člověka.

Na vzdělávací potřeby působí nejen trh práce, ale také osobnostní a společenské faktory. Osobnostní vzdělávací potřeby jedince úzce korelují se vzdělávacími potřebami společnosti; ideál tvoří jejich identita. Vzdělávací potřeby vyvolávají vzdělávací poptávku. Z výzkumů vyplývá těsná souvislost mezi dosaženou úrovní vzdělání, přípravou na povolání a potřebami dalšího vzdělávání. Další vzdělávání v rámci vzdělávání dospělých znamená proces cílevědomého a systematického zprostředkování, osvojování a upevňování schopností, znalostí, dovedností, návyků, hodnotových postojů i společenských forem jednání a chování osob, které ukončily školní vzdělání a vstoupily na trh práce a věkově nedosáhly na možnost vzdělávání seniorů.

K aplikovaným metodám patří dlouhodobá orientace na zpracování dostupného odborného materiálu v průběhu celoživotního profesního zaměření, možnosti korekce osobních postojů s názory odborníků z různých zemí a permanentní příležitosti k ověřování subjektivních stanovisek v praxi výchovně vzdělávacího působení na různých úrovních pedagogického zapojení. V neposlední řadě pomáhá i výše uvedený interní vědecko-výzkumný projekt, který přes skutečnost počátečního stádia zpracování vyjádření respondentů ke sledovaným otázkám umožní interpretaci názorů. Aktuální postoj k poskytnutí exaktní charakteristiky edukačních potřeb může posunout interní pohled autora, stávající úroveň jeho životních, osobních, vzdělávacích nároků a případných uspokojení, případně hladinu schopnosti aplikace dílčích zjištění na obecné hledisko. Proto se nabízí výhradně výsledek myšlenkového zpracování, vyjádřený pomocí životní empirie, podpořený četnými výměnami názorů s odborníky při různých příležitostech. Pro metodické vnímání posloužil permanentní rozbor dostupné literatury, trvale konfrontovaný s osobním podílem na poli pedagogické teorie a praxe.

VÝSLEDKY A DISKUZE

Požadavky na vzdělávací potřeby

Pro uplatnění ideje celoživotního vzdělávání existuje řada evidentních důvodů s cílem jeho podpory a zdůrazňování. Lidé často mění zaměstnání, dochází k četným proměnám i v jejich osobní, ekonomické a společenské sféře. Komplexně pojímaná schopnost uspokojivě obstat v nových podmínkách evidentně závisí na trvalém obnovování souhrnu dosažených vědomostí v návaznosti na informační explozi, na zastarávání dosavadních poznatků a vzniku nových.

Vzdělávacím potřebám se věnuje výrazně větší pozornost v oblasti rozvoje lidských zdrojů v organizacích, především na úrovni instituce, jedince a úkolu. Soustřeďuje se vzhledem k požadavkům zaměstnavatelů většinou na požadavky, které člověku určuje vnější prostředí. Z uvedeného důvodu sotva plně vystihuje celkový obraz jeho skutečných vzdělávacích potřeb a komplex interní motivace ke vzdělání. Rozpoznání souhrnu vzdělávacích nároků se vnímá jako předpoklad efektivit vzdělávání dospělých, přičemž zaměstnavatelé vidí prioritu v rozvoji lidských zdrojů ve prospěch organizace, pro níž pracují. Rozdíl mezi pojetím rozboru vzdělávacích požadavků v organizacích a výzkumem vzdělávacích potřeb, vztažených ke komplexu životních rolí, souvisí již v odlišnostech mezi teoretickými východisky konceptu rozvoje lidských zdrojů s konceptem celoživotního učení.

Moderní podnik nebo úspěšná instituce stěží dokáže optimálně fungovat bez poskytování soustavného vzdělávání vlastním zaměstnancům, závisí na míře investic do zvyšování jejich vzdělanostní úrovně. Stěžejní kritérium zabezpečení kvalifikační způsobilosti pracovníků představuje garance pro budoucnost. Prioritní úkol představuje zkoumání vzdělávacích požadavků zaměstnanců a jejich uspokojování odpovídajícím způsobem. Identifikace vzdělávacích potřeb musí splňovat následující podmínky: a/ koncentrace na dovednosti,

nezbytné pro práci v určitém období; b/ zajištění nároků na odbornost, spolu se získáním tvořivých, metodických, sociálních a komunikačních dovedností; c/ výchozí pozici představuje dosavadní kvalifikace jednotlivých zaměstnanců a zapojení osob, jichž se volba vzdělávacích aktivit týká.

Vzdělávací potřeba vzniká v případě, že dojde ke změně v interním i externím prostředí podniku, firmy nebo instituce. Korektní analýza vzdělávacích potřeb údajně přináší až 60-80 % úspěchu při budování efektivní vzdělávací strategie, koncipování jednotlivých nebo stupňovitých vzdělávacích akcí a zařazování zájemců o studium. Rozbor vzdělávacích potřeb zjistí a konkrétně určí rozdíly mezi současným a požadovaným stavem, nalezne a identifikuje hladinu rozvojových požadavků. Současně má účinný dopad na chod podniku, instituce a v závěrečné interpretační fázi nabídne nástroje řešení pro uspokojení identifikovaných vzdělávacích potřeb.

Pro účinné a pro praxi evidentně využitelné hodnocení obsahu, rozsahu, členitosti a struktury, dopadu a razantnosti edukačních požadavků se aktuální pedagogická praxe jeví jako méně připravená. Co absentuje? Především chybí reálná ochota nalézt společnou řeč mezi odborníky i v pedagogické sféře, vzájemně prospěšná a stimulující komunikace, součinnost při hledání, objevování a lidsky přínosné interpretaci výsledků bádání. Výhradně úcta k názorům druhého, odkrývání pravdy pro člověka a jeho vzdělávací kultivaci ve prospěch pracovního trhu představují dominantní snahy o posunutí problému. Myšlenkovou erupci zainteresovaných odborníků koriguje úsilí o sjednocování, vymezování klíčových souvislostí a vazeb, příčin i dopadů. Požadavek vzdělaného člověka, připraveného ke zvládnutí nároků trhu práce, schopného permanentní adaptability, rekvalifikace a pracovní pohotovosti ve smyslu životní udržitelnosti ovládne svět lidí třetího tisíciletí.

ZÁVĚR

Sledovaný problém vzdělávacích potřeb se z hlediska pedagogiky ukazuje v jiném světle při znalosti výchovných otázek, edukačního (ne)formálního vlivu, výchovně vzdělávacího systému, možností korekce jednání a vzdělanostní úrovně jedince i jiných parametrů vnitřního a vnějšího prostředí. Aktuální stav kapacity vzdělání, podpořená mírou ochoty individua v souladu s tlaky vnějšího prostředí (zejména nároky zaměstnavatelů nebo osobní představy budoucího pracovního uplatnění) participovat na rozvoji vzdělanostní kvality a možností širší profesní využitelnosti na trhu práce tvoří určující momenty vzdělanostní nabídky. Konkrétní stanovení dílčích vzdělávacích potřeb se liší u jednotlivců v závislosti na pohlaví, věku, výši vzdělání, sociálním a profesním zařazení, bytových i finančních poměrech, ale též na aspirační úrovni, motivaci i psychické odolnosti každého zainteresovaného jedince. V neposlední řadě stav vnímání vzdělávacích potřeb ovlivňuje i úroveň školské soustavy, silně korigované mírou nároků sociální praxe a regulované sníženou schopností pedagogických pracovníků inovovaným způsobem posuzovat, charakterizovat a řešit změněné podmínky života v 21. století.

Literatura

- BENEŠ, M. *Andragogika: teoretické základy*. Praha: Eurolex Bohemia, 2003. 220 s. ISBN 80-86432-23-8
- MUŽÍK, J. *Androdidaktika*. Praha: ASPI, 2004. 270 s. ISBN 80-7357-049-9
- PALÁN, Z. *Lidské zdroje*. Praha: Academia, 2002. 280 s. ISBN 80-200-0950-7

Výsledky, které jsou v příspěvku uveřejněny, jsou součástí výzkumného záměru id. kód VZ: 62156 48904 „Česká ekonomika procesech integrace a globalizace a vývoj agrárního sektoru a sektoru služeb v nových podmínkách integrovaného trhu“, jeho tématického okruhu 02 „Hlavní tendence ve vývoji konkurenčního prostředí v podmínkách integračních a globalizačních procesů a adaptace subjektů na nové podmínky integrovaného trhu“, který je realizován za finanční podpory ze státních prostředků prostřednictvím MŠMT ČR.